

Vidomar Silva Filho

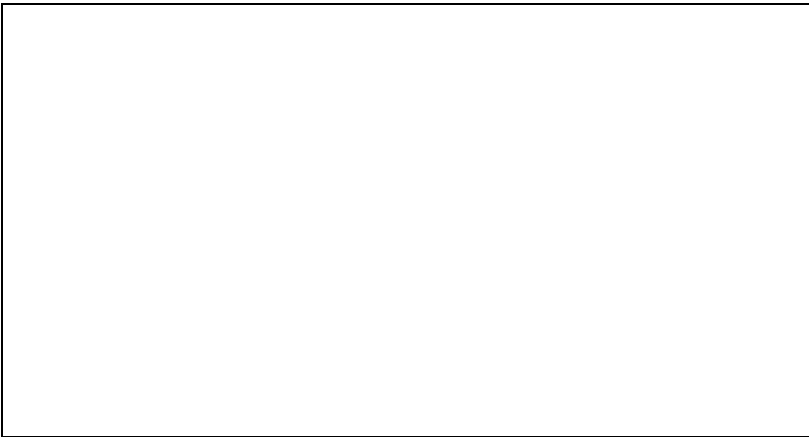
## **A SÉRIE DIDÁTICA FONTES: AUTORIA E ATO ÉTICO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis  
2013

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da  
Universidade Federal de Santa Catarina



Vidomar Silva Filho

## **A SÉRIE DIDÁTICA FONTES: AUTORIA E ATO ÉTICO**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 28 de fevereiro de 2013.

---

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC)

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC) – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Bernadete Fernandes Oliveira (UFRN)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nívea Rohling da Silva (UTFPR)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Caetano Rodrigues (CA-UFSC)

---

Prof. Dr. Adair Bonini (UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (UFSC)



## **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha esposa Márcia e à minha filha Luíza, junto com um pedido sincero de perdão pelas muitas vezes em que tive que fugir delas ou expulsá-las de perto de mim nestes últimos cinco anos.



## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues; mais que mestra, foi amiga e, além de orientação segura, proveu o incentivo – e a cobrança – para que este trabalho se realizasse.

Aos membros da banca de defesa do projeto, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Bernadete de Oliveira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Caetano Rodrigues, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Prof. Dr. Adair Bonini, pelas valiosas sugestões para o desenvolvimento da análise.

À Sra. Therezinha de Jesus da Luz Fontes e a Ada Carolina Freitas Fontes, filha e bisneta do professor Henrique da Silva Fontes, pelo empréstimo dos livros e documentos do acervo Fontes e por informações sobre o autor.

Aos colegas de doutorado, porque – ainda que separados por centenas de quilômetros – continuamos unidos pelas boas lembranças e os laços de companheirismo que construímos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, pelas licenças que me foram concedidas para realização do curso de doutorado.

Aos colegas professores do IF-SC, pela amizade e apoio.

À minha mãe, por tudo que uma boa mãe significa na vida e porque foi através dela que cheguei ao objeto dessa pesquisa.

Aos meus familiares e amigos, por todo o amor, apoio e alegria que me dão, em especial à minha sobrinha Letícia, que compartilha com o tio o gosto pela literatura e pelas discussões a respeito de linguagem.

Às pessoas físicas e entidades que disponibilizam em sítios eletrônicos valiosíssimo material de pesquisa, na forma de artigos e livros, a muitos dos quais jamais teríamos acesso por outras formas.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa de doutorado.





*O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da validade de valores assumidos como tais. É isso que garante a realidade da singularidade unitária deste mundo — a singularidade não relativa ao conteúdo-sentido, mas a singularidade emotivo-volitiva, necessária e de peso — é o reconhecer-me insubstituível na minha participação, é o meu não-álibi em tal mundo. Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absolutamente não substituível do existir, em relação a cada momento deste existir. E isso significa que esta participação transforma cada manifestação minha — sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos — em um ato meu ativamente responsável.*

(M. Bakhtin, *Para uma Filosofia do Ato Responsável*)



## RESUMO

A série didática Fontes compunha-se de uma cartilha de alfabetização e quatro livros de leitura, criados por Henrique da Silva Fontes. Adotada oficialmente para uso nas escolas primárias de Santa Catarina a partir de 1920 e utilizada até meados dos anos de 1950, a Série Fontes participou da formação de milhares de crianças catarinenses. Os livros de leitura, que constituem os dados privilegiados nesta pesquisa, consistem em antologias que reúnem textos tanto de Henrique Fontes quanto de outros autores. No campo da Linguística Aplicada, utilizando como base epistemológica a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e como abordagem teórico-metodológica a Análise Dialógica do Discurso (ADD), analisamos, nos quatro livros de leitura da Série de Leitura Fontes, a autoria, aqui tratada como posição enunciativa e como função organizadora do todo do enunciado. Tomando a Série Fontes em sua condição de enunciado, historiamos primeiramente o contexto social mais amplo da interação, especialmente o sistema educacional catarinense, desde a primeira metade do século XIX até a terceira década do século XX, e procuramos identificar os discursos que incidiam sobre a escola no momento da elaboração e publicação inicial da Série Fontes. A seguir, constituímos dados relativos à biobibliografia do autor Henrique Fontes e investigamos suas posições públicas manifestas em discursos e outros escritos, assim como já-ditos sobre Henrique Fontes presentes em escritos de pesquisadores e de coetâneos. Em seguida, analisamos a Série Fontes nos seus aspectos de conteúdo-temático, composicionais e estilísticos, à busca de regularidades. A partir desses dados, analisamos como se constitui a autoria na Série Fontes como posição enunciativa, como elemento organizador do enunciado e como última instância da significação da obra (BAKHTIN, 1929). Por fim, mediante associação e contraposição dos dados constituídos pelas análises do contexto amplo da interação e da obra, analisamos a autoria da Série Fontes como ato ético responsável, segundo as teorizações sobre ato ético presentes em *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 1920/1924). Para que um ato seja considerado ético, é necessário que faça coincidir a verdade abstrata, do mundo da cultura, universalmente válida (*istina*), com a verdade concreta do existir singular (*pravda*). As análises revelam que, no caso da Série Fontes, a autoria opera sobre o signo linguístico buscando o apagamento sistemático de todas as vozes contrárias ao projeto de dizer do autor, orientado pelas ideologias dominantes da época. Além disso, o enunciado-ato não é dirigido a sujeitos concretos sócio-historicamente

situados, mas a um aluno e um professor abstratos, discursivamente construídos nas ideologias dominantes. Desta forma, a autoria faz com que coincidam apenas verdades abstratas. Concluimos que a autoria da Série Fontes, portanto, não satisfaz as condições necessárias a um ato-enunciado ético.

**Palavras-chave:** Livro didático. Livro de leitura. Série de leitura Fontes. Análise Dialógica do Discurso. Autoria. Ato ético.

## ABSTRACT

The didactic series Fontes consists of a primer and four reading books, created by Henrique da Silva Fontes. Officially adopted for use in primary schools of Santa Catarina, Brazil, in 1920 and employed until the mid-1950s, the Series Fontes participated in the education of thousands of children. The four reading books, which represent the privileged data in this study consist of anthologies that comprise texts by Henrique Fontes and by other authors. Adopting as an epistemological basis the philosophy of language of the Bakhtin Circle and as a theoretical and methodological approach the Dialogic Discourse Analysis (DDA), we analyze, in the four reading books, the authorship, here taken as an enunciative position and as an organizer of the whole of the utterance. Taking the series Fontes in its condition as an utterance, we first historicize the broader social context of the interaction, especially the educational system of Santa Catarina, from the first half of the nineteenth century until the third decade of the twentieth century, and tried to identify the discourses that penetrate school at the time of the elaboration and first publication of the Series Fontes. Next, we generate biographical and bibliographical data about Henrique Fontes and investigate his public positions manifest in speeches and other writings, as well as the prior sayings about Henrique Fontes present in the writings of researchers and people of his time. Then we analyze the Series Fontes in its thematic, compositional and stylistic aspects, searching for regularities. Based on those data, we analyze how authorship is constituted in the Series Fontes as an enunciative position, as an organizing element of the utterance, and as the ultimate semantic instance of the work (BAKHTIN, 1929). Finally, by associating and contrasting the data generated by the analyses in the broad context of interaction and in the books, we analyze the authorship of the Series Fontes as an ethical, responsible act, according to the theories about ethical act presented in *Toward a philosophy of the act* (BAKHTIN, 1920/1924). For an act to be considered ethical, it is necessary that it makes the abstract, universally valid truth (*istina*), coincide with the concrete truth of the singular existence (*pravda*). Our analyzes show that, in the case of the Series Fontes, authorship operates on the linguistic sign by systematically erasing all voices opposed to the author's discursive project, oriented by the dominant ideologies of the time. Moreover, the utterance-act is not directed at specific, socio-historically situated individuals, but at an abstract student and teacher discursively constructed in the dominant ideologies. Thus, the

authorship makes only abstract truths coincide. Therefore, the authorship of the Series Fontes does not meet the conditions for an ethical utterance act.

**Keywords:** Textbook. Reading book. Reading series. Dialogical Discourse Analysis. Author. Ethical act.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA</b> .....	<b>13</b>
1.1 IDEOLOGIA .....	13
1.2 SIGNO VERBAL .....	22
1.3 LÍNGUA .....	28
1.4 ENUNCIADO, GÊNERO, DIALOGISMO.....	41
1.5 ATO ÉTICO .....	63
1.6 SUJEITO .....	75
1.7 AUTOR, AUTORIA.....	81
<b>CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>89</b>
2.1 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO .....	89
2.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	97
2.3 OS PLANOS DA DESCRIÇÃO/ANÁLISE.....	99
<b>CAPÍTULO 3 – A SITUAÇÃO SOCIAL DE INTERAÇÃO MAIS AMPLA DA SÉRIE FONTES</b> .....	<b>105</b>
3.1 O BRASIL NA VIRADA PARA O SÉCULO XX .....	105
3.2 NACIONALISMO E OUTRAS IDEOLOGIAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA .....	114
3.3 O MÉTODO INTUITIVO.....	140
3.4 O ENSINO PRIMÁRIO CATARINENSE DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO SÉCULO XX .....	145
3.5 HENRIQUE FONTES: BIOBIBLIOGRAFIA.....	157
3.6 DISCURSOS RECORRENTES NOS ESCRITOS DE HENRIQUE FONTES .....	163
3.6.1 Catolicismo .....	165
3.6.2 Valorização do trabalho .....	169
3.6.3 Valorização da escola.....	171
3.6.4 Patriotismo .....	174
3.6.5 Valorização da língua nacional .....	176
3.6.6 Machismo.....	184

3.7 OS JÁ-DITOS SOBRE HENRIQUE FONTES .....	188
3.7.1 A voz de pesquisadores .....	189
3.7.2 A voz dos coetâneos .....	197
3.7.3 A fidelidade da imagem .....	203
<b>CAPÍTULO 4 – A AUTORIA NA SÉRIE DIDÁTICA FONTES.....</b>	<b>207</b>
4.1 A SÉRIE DIDÁTICA DE LEITURA FONTES .....	208
4.1.1 A publicação da série .....	208
4.1.2 Aspectos físicos dos volumes .....	214
4.1.3 A Série Fontes como enunciado do gênero livro de leitura... 230	
4.2 OS PREFÁCIOS .....	241
4.3 OS GÊNEROS DOS TEXTOS DE LEITURA QUE COMPÕEM A SÉRIE FONTES .....	255
4.4 AUTORES MATERIAIS DOS TEXTOS NA SÉRIE FONTES.....	279
4.5 OS TEXTOS DAS LIÇÕES: DISCURSOS MATERIALIZADOS E APAGADOS, ESTILO E TOM.....	306
4.5.1 Nacionalismo e Patriotismo.....	312
4.5.2 Moral e civismo.....	328
4.5.3 Positivismo .....	342
4.5.4 Catolicismo.....	351
4.6 A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA .....	359
4.7 A AUTORIA DA SÉRIE FONTES COMO POSSÍVEL ATO ÉTICO .....	374
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>380</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>384</b>
<b>APÊNDICE 1 – QUADRO DAS LIÇÕES DO PRIMEIRO LIVRO ...</b>	<b>408</b>
<b>APÊNDICE 2 – QUADRO DAS LIÇÕES DO SEGUNDO LIVRO ...</b>	<b>410</b>
<b>APÊNDICE 3 – QUADRO DAS LIÇÕES DO TERCEIRO LIVRO... 413</b>	
<b>APÊNDICE 4 – QUADRO DAS LIÇÕES DO QUARTO LIVRO.....</b>	<b>419</b>



## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Conteúdos de Educação Moral e Cívica previstos no <i>Programma de Ensino dos Grupos Escolares de Santa Catharina</i> .....	121
Quadro 2 – Conteúdos de Português previstos no <i>Programma de Ensino dos Grupos Escolares de Santa Catharina</i> .....	235
Quadro 3 – Principais discursos identificados nos textos de leitura.....	309
Tabela 1 – Gêneros dos textos nos livros de leitura da Série Fontes.....	257
Tabela 2 – Assinaturas dos textos incluídos nos livros de leitura da Série Fontes.....	283
Tabela 3 – Presença percentual das ideologias nos volumes.....	310



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do <i>Primeiro Livro de Leitura</i> da Série Fontes .....	215
Figura 2 – Capa do <i>Segundo Livro de Leitura</i> da Série Fontes .....	216
Figura 3 – Capa do <i>Terceiro Livro de Leitura</i> da Série Fontes .....	217
Figura 4 – Contracapa do <i>Terceiro Livro de Leitura</i> da Série Fontes .....	218
Figura 5 – Capa do <i>Quarto Livro de Leitura</i> da Série Fontes .....	219
Figura 6 – Contracapa do <i>Quarto Livro de Leitura</i> da Série Fontes .....	220
Figura 7a – Exemplo de página – <i>Primeiro Livro de Leitura</i> .....	226
Figura 7b – Exemplo de página – <i>Segundo Livro de Leitura</i> .....	227
Figura 7c – Exemplo de página – <i>Terceiro Livro de Leitura</i> .....	228
Figura 7d – Exemplo de página – <i>Quarto Livro de Leitura</i> .....	229
Figura 8 – Prefácio do <i>Segundo Livro de Leitura</i> da Série Fontes .....	242
Figura 9 – Prefácio do <i>Terceiro Livro de Leitura</i> da Série Fontes .....	249
Figura 10 – Prefácio do <i>Quarto Livro de Leitura</i> da Série Fontes .....	249
Figura 11a – Carta Pessoal – Lição 5 do <i>Primeiro Livro de Leitura</i> .....	271
Figura 11b – Carta Pessoal – Lição 76 do <i>Terceiro Livro de Leitura</i> .....	272
Figura 11c – Carta Pessoal – Lição 76 do <i>Terceiro Livro de Leitura</i> .....	273
Figura 12 – Lição 17 do <i>Primeiro Livro de Leitura</i> .....	314



## INTRODUÇÃO

Esta tese insere-se nas ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA)<sup>1</sup> da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o qual, por sua vez, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística na área de concentração Linguística Aplicada. Nessa área de concentração específica, o presente trabalho desenvolve-se na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira, a qual enfoca o ensino e a aprendizagem escolar da língua portuguesa e das línguas estrangeiras, a partir de uma perspectiva sócio-histórica de linguagem.

Desenvolve-se, nessa linha de pesquisa, o Projeto de Pesquisa As práticas de leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: ontem e hoje, no qual a presente tese se inscreve. Este Projeto de Pesquisa, mediante abordagens teórico-epistemológicas e didático-metodológicas próprias da Linguística Aplicada, estabelece como seu campo de atuação a investigação do ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita na disciplina escolar Língua Portuguesa.

Inserindo-se nesse contexto geral de pesquisa, a presente tese analisa a autoria na série didática de leitura Fontes, adotada nas escolas catarinenses na primeira metade do século XX. Nas décadas de 1910 e 1920, o professor Henrique da Silva Fontes (1885-1966) elaborou uma série didática para uso nas escolas primárias, composta de uma cartilha

---

<sup>1</sup> Criado em 2009, o NELA (Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada) tem por objetivos “reconhecer fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, realizar estudos no campo do discurso, dos gêneros do discurso, do letramento e das práticas escolares, sob a ótica da pesquisa aplicada, e, à luz dessas pesquisas, identificar problemáticas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ou problemáticas em outros campos de ação da Linguística Aplicada, para cuja minimização tais fundamentos possam se prestar, estudando, planejando e empreendendo ações, ancoradas teoricamente” (<http://nela.cce.ufsc.br/objetivos/>).

de alfabetização e quatro livros de leitura<sup>2</sup>. Conhecidos como *Série Fontes*, esses livros foram utilizados em escolas públicas de Santa Catarina desde 1920 até meados dos anos 1950. A adoção da Série foi gradual e não há dados precisos com relação a quantas crianças a tenham utilizado. Mas, segundo C. H. P. Corrêa (1997, p. 177), “os Livros de Leitura da *Série Fontes*, em várias edições sucessivas, foram os responsáveis pela formação de milhares de jovens catarinenses”.

A escolha da Série Fontes como objeto de pesquisa desta tese deu-se por uma via inusitada. Desde criança, ouvia de minha mãe máximas como “Quem o alheio veste, na praça o despe”, “Trazer fato sobre fato não faz bem nem é barato”, “Junta-te aos bons e serás um deles”. Por anos, esses enunciados foram, para mim, indistinguíveis dos provérbios, pela semelhança com que os valorava. A voz de autoridade que neles ressoava fazia com que os tomasse – da mesma forma que aos provérbios – como síntese de uma sabedoria materializada na cultura popular. Em termos estilísticos, as tais máximas também se assemelhavam aos provérbios, uma vez que as marcas de impessoalidade produziam em mim uma impressão de verdade universal.

Bem mais tarde, observando a linguagem nessas máximas, dei-me aos poucos conta de que não se tratava de provérbios de circulação ampla, que o vocabulário e a sintaxe mais próprios da linguagem culta indicavam que a origem desses ditos não era a voz do povo. Perguntando a minha mãe sobre onde aprendera aqueles ditos, ela me disse que eles estavam nos seus livros de escola.

Precisando identificar – para escritura de um artigo sobre letramento – a que livros minha mãe se referia, realizei uma busca na internet com uma dessas máximas e me deparei com todos os livros da Série Fontes, digitalizados, em um sítio eletrônico<sup>3</sup>, juntamente com mais algum material sobre o autor (biografia, fotografias, outros escritos, etc.). Trata-se de material disponibilizado pela família do autor, que também mantém um arquivo particular com exemplares das várias edições da Série Fontes e outros escritos dele (correspondência, livros).

---

<sup>2</sup> Os livros de leitura da Série Fontes receberam os títulos *Cartilha Popular*, *Primeiro Livro de Leitura*, *Segundo Livro de Leitura*, *Terceiro Livro de Leitura* e *Quarto Livro de Leitura*. Devido às suas características heterogêneas em relação ao restante da Série, a *Cartilha Popular* não fará parte dos dados deste estudo.

<sup>3</sup> <[www.henriquefontes.pro.br](http://www.henriquefontes.pro.br)>

Examinando os livros ali encontrei apenas textos para leitura, sem questões de leitura, nem atividades de escrita, nem tópicos e exercícios gramaticais. De imediato, chamou-me a atenção o tom patriótico e moralizante da maioria dos textos. Buscando mais informações sobre a Série Fontes, descobri em Prochnow (2009) que ela foi utilizada nas escolas catarinenses durante mais de três décadas.

Interessei-me, a princípio, por investigar como essa série didática pôde ter tal longevidade, consideradas as profundas transformações socioeconômicas e culturais pelas quais passava o País naquele período. Entretanto, avalei que tal linha de investigação fatalmente afastar-se-ia da Série em si e iria em direção às políticas e práticas administrativas ligadas à educação da época. Portanto caberia melhor a um trabalho de investigação em História da Educação, com procedimentos metodológicos próprios.

Então, optamos<sup>4</sup>, orientando e orientadora, por investigar na Série Fontes a autoria, tomada aqui em uma perspectiva bakhtiniana como última instância de significação da obra (BAKHTIN (2010b[1929])<sup>5</sup>), ou seja, como o trabalho do autor em articular o todo da obra, dar-lhe um acabamento<sup>6</sup>. Portanto, a autoria é entendida aqui (1) como uma dada posição enunciativa, a posição de autor (BAKHTIN, 2006a [1924/1927]), e (2) como o elemento formal que constitui o todo do enunciado<sup>7</sup>.

Sendo o enunciado concreto um ato de discurso, sua autoria marca a participação de um sujeito no mundo. Nessa condição, como qualquer ato humano, a autoria é passível de uma avaliação quanto à sua natureza ética. Considerada a importância da Série Fontes, tanto pela longa duração quanto por sua participação na formação de muitos

---

<sup>4</sup> Posto que a pesquisa e seu relato nesta Tese constituem-se – naturalmente – mediante guias e subsídios da professora orientadora, opto por enunciar-me, deste ponto em diante, na primeira pessoa do plural.

<sup>5</sup> Em todas as obras do Círculo de Bakhtin, indicam-se inicialmente duas datas: a data da edição consultada e, entre colchetes, a data (provável) da escritura ou da primeira publicação do texto, conforme cronologia oferecida por Brait (2009, p. 9-10). Nas citações seguintes da mesma obra, apresenta-se apenas a data da edição consultada. Procedimento semelhante é seguido em outras obras antigas, nas quais a data de publicação é elemento relevante para situar o contexto temporal de produção da obra.

<sup>6</sup> Para uma discussão da autoria em Bakhtin, ver a seção 1.7.

<sup>7</sup> Considerando a concepção de autoria de Bakhtin, apesar do longo espaço de tempo que compreende a criação, a publicação e o uso escolar da Série Fontes, esta é aqui tratada como constituindo um único grande enunciado.

milhares de crianças catarinenses, é relevante a verificação do valor ético de sua autoria. Mais que servir ao julgamento do papel histórico de um homem, seu autor, a análise desse valor ético provê também elementos para avaliação da política de Estado para a educação catarinense da época e, por extensão, para avaliação das ações da classe dominante na condução dos destinos do povo. Assim, elegemos como centro da arquitetura da presente tese a avaliação da autoria da Série Fontes como possível ato ético.

Desta forma, a **questão de pesquisa** a que visamos responder é: Considerado o contexto sócio-histórico e ideológico da enunciação, as concepções manifestas do autor e as características de conteúdo temático, composição e estilo da Série Fontes, o movimento de autoria dessa série didática constitui um ato ético?

A partir dessa questão de pesquisa, estabelecemos o seguinte **objetivo geral** de pesquisa: utilizando uma abordagem sócio-histórica de orientação bakhtiniana, analisar os livros de leitura da Série Fontes, com vistas a apreender como se constitui a autoria nessa série didática e a natureza dessa autoria como ato ético. Para dar conta desse objetivo geral, propomos estes **objetivos específicos**:

- a) Mediante pesquisa bibliográfica e documental, historiar o contexto histórico-social-ideológico em que se deu a concepção e publicação da Série Fontes;
- b) Mediante pesquisa bibliográfica e documental, constituir dados relativos à biografia de Henrique da Silva Fontes e às suas concepções de mundo;
- c) Analisar a Série Fontes nos seus aspectos composicionais, estilísticos e de conteúdo temático e investigar os discursos materializados e apagados nos textos que compõem a Série;
- d) Mediante associação e contraposição dos dados constituídos pela pesquisa e pelas análises, discutir a relação axiológica do autor com os interlocutores e a forma como essa relação é constitutiva da autoria;
- e) Mediante análise do conteúdo, composição, estilo e tom dos textos na Série Fontes, discutir a constituição da autoria, como última instância de significação da obra, conforme manifesta nos livros da Série Fontes;
- f) Mediante associação e contraposição dos dados constituídos pela pesquisa e pelas análises, discutir o movimento de autoria da Série Fontes como possível ato ético.



Destacamos que, na análise, interessa-nos o autor como alguém que assume (ou a quem se atribui) uma posição de autoria, de organizador do todo da obra, segundo um dado projeto discursivo, não propriamente a pessoa empírica do autor. Assim, no desenvolver deste estudo, mediante exame à biografia de Henrique da Silva Fontes, buscamos constituir<sup>8</sup> dados sobre suas posições educacionais, políticas, religiosas, como forma de perceber possíveis discursos que incidem sobre a autoria e também para analisar a condição da autoria como possível ato ético. Mas a pesquisa, que não é de cunho biográfico, não tem por fim precípuo discutir a personalidade ou o caráter do autor-pessoa, e as análises aqui desenvolvidas não visam a prover dados para a elaboração de futuras biografias de Henrique da Silva Fontes.

Na análise da autoria, usamos distinção similar à que faz Bakhtin entre obra e objeto estético. Este não deve ser confundido com a obra em si, pois se trata, segundo Bakhtin, do “conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra” (BAKHTIN, 1998a [1924], p. 22). Assim, apesar de fazermos uma descrição da obra, nos seus aspectos de estilo, composição e conteúdo temático dos textos que a compõem, não são esses aspectos em si o foco da análise. Interessa-nos investigar o modo como a autoria mobiliza, no todo da obra, os discursos que orientam esses textos, sem perder de vista o fato de que a obra se compõe de um conjunto de livros de leitura, concebidos e usados na esfera escolar, num dado contexto histórico e social.

Tendo em vista que os livros de leitura da Série Fontes contêm prefácios, no qual Henrique Fontes se dirige aos professores, interessa-nos também examinar nesses prefácios o discurso direto do autor em sua interlocução com o professor e os discursos aí mobilizados. Os prefácios são especialmente importantes para investigação do projeto de dizer que constitui a autoria da Série Fontes, no interior da esfera escolar.

Em termos gerais, portanto, o foco da investigação a que nos propomos é a autoria da Série Fontes, como elemento organizador do todo da obra e como ato ético e, por extensão, o contexto sócio-histórico

---

<sup>8</sup> Como procedeu N. C. Rodrigues (2009), baseada em Mason (MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage Publications, 1996), usamos aqui os termos “constituição” e “geração de dados”, em vez de “coleta de dados”, em virtude da inescapável participação do pesquisador na transformação de elementos da realidade em dados, a partir do seu projeto discursivo. Pelo mesmo motivo, não estabelecemos uma divisão estanque entre constituição e análise dos dados. Consideramos que a transformação da realidade em dados envolve movimentos de seleção e análise inextricavelmente imbricados.

da enunciação, visto na perspectiva de fonte de axiologias que orientam a autoria. A Série é aqui analisada em seus aspectos composicionais, estilísticos e de conteúdo temático, porque um olhar ao texto material é absolutamente necessário. Tal análise serve como forma de gerar dados relativos à autoria. Especificamente, atentamos para o conteúdo semântico-objetal da Série Fontes, o qual postulamos ser um grande conjunto de preceitos morais e éticos, destinados à formação de um determinado tipo de cidadão.

A análise da composição e do estilo importa porque permite investigar como a autoria se materializa no enunciado. Da mesma forma, a investigação do conteúdo temático da Série Fontes é relevante porque a relação axiológica do autor com o objeto de discurso é um dos elementos a determinar a autoria. Faz-se necessário lembrarmos, neste ponto, que a relação investigada é a que se dá entre o autor e os já-ditos sobre o objeto, uma vez que este jamais se apresenta como algo neutro e isento de valores. Cada objeto vem sempre *encharcado* nos já-ditos, já vem valorado, com a marca de infinitos enunciados anteriores.

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. (BAKHTIN, 1998b [1934-1935], p. 86).

Destacamos também que não se pode olhar a relação entre obra e autor/autoria apenas a partir do interior dessa relação, pois isso implicaria uma tautologia: entender-se-ia a composição da obra pela autoria e a autoria pela composição da obra. É necessário pôr-se em posição exotópica relativamente ao autor, de forma a construir um excedente de visão que abranja a ele e à obra, porque, devido ao caráter axiológico da autoria, é preciso uma compreensão do autor como entretecedor de discursos e buscar as possíveis fontes desses discursos. Mas isso não pode ser conseguido a partir de uma visão imanente da obra, uma vez que esses discursos materializados na obra vêm da situação social de interação e de outros discursos a que o autor se filia. Então, é preciso situar-se em uma posição exterior, a partir da qual autor e obra podem ser abrangidos e postos em correlação.

Esse “colocar-se no lugar” deve ser entendido como um movimento de análise e não como uma pretensão verdadeira. Mesmo descontada a distância temporal e sócio-histórica que nos separa de Henrique Fontes, seria impossível tentar fazer coincidir a consciência do pesquisador com a do autor-pessoa enquanto este elabora a obra, porque, como afirma Bakhtin, ao tratar do não-álibi da existência, a participação no existir-evento é necessariamente *singular, irrepitível e impenetrável* pela consciência do outro:

[...] sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Nesse preciso lugar em que me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. (BAKHTIN, 2010a [1920/1924], p. 96).

Considerada a necessidade de o pesquisador colocar-se no lugar do autor e depois completar seu horizonte com o excedente de visão, também precisa ser tematizado na pesquisa o contexto sócio-histórico-ideológico da enunciação. É especialmente importante entender os discursos que incidem sobre a educação catarinense no período. Entretanto, dada a distância histórica, acessar diretamente esses discursos não nos seria de qualquer maneira viável. Daí se exige que investiguemos sua materialização em documentos da época. Apesar de haver outras fontes documentais, como os jornais, por uma questão de necessária restrição do campo de análise, examinamos somente os documentos que orientam as políticas educacionais do início do século XX, assim como fontes bibliográficas relativas ao tema (RIBEIRO, M. L. S., 1979; NISKIER, 1989; FIORI, 1991; PILETTI, 1994; ROMANELLI, 2009; THOMÉ, 2002, entre outros).

Além da relação do autor com a obra, também é constitutiva da autoria a relação com o interlocutor, porque, conforme afirma Bakhtin, “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2006b [1951/1953], p. 301, grifos no original). E esse direcionamento, esse interlocutor visado, é constitutivo do enunciado, participa de sua conformação porque prevê uma reação-resposta ativa. Como descreve o autor,

Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo [ao destinatário] de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma influência ativa sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda a sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2006b, p. 301).

Dado o caráter didático da Série Fontes, seus destinatários imediatos são o aluno e o professor. Mas é preciso destacar, de antemão, que *aluno* e *professor* aqui são representantes do que Bakhtin (2006b, p. 301) chama de um “público mais ou menos diferenciado” e que não coincidem com o aluno e o professor reais. O aluno é idealizado por Henrique Fontes como um cidadão em devir que serviria a certo modelo de País, segundo os discursos da época. Já o professor, a quem Fontes se dirige apenas no prefácio dos livros, como se verá adiante, é idealizado como alguém investido da missão de formar esse cidadão. Essa idealização dos interlocutores, como veremos na análise, comporta implicações decisivas para a natureza da autoria como ato ético.

Destacamos também que usamos os masculinos *professor* e *aluno* à falta de uma forma gramatical específica para o neutro em nossa língua. Mas entendemos *aluno* como criança de qualquer sexo, ainda que, nos textos de leitura da Série Fontes, meninos apareçam com muito maior frequência que meninas, quer como personagens, quer como destinatários marcados nos vocativos de alguns textos<sup>9</sup>. Pela mesma

---

<sup>9</sup> Essa onipresença do masculino é tão marcante que Silva e Flores (2010, p. 98) afirmam que “A menina, embora sentada nos bancos escolares, não é a interlocutora e nem sujeito nas lições”. Uma leitura dos livros da Série Fontes produz efetivamente essa impressão. Mas não podemos perder de vista o fato de que as meninas (ainda que em menor número) também ocupavam os bancos escolares e, nessa condição, também estavam sujeitas ao discurso masculino dominante.

razão, usamos *professor*, mesmo reconhecendo que havia tanto mulheres quanto homens lecionando no ensino primário da época.

A análise também leva em conta, na composição da autoria, esse direcionamento para o aluno e o professor. Entretanto, o exame que se fará desse interlocutor não se baseia em elementos externos à obra, por duas razões. Primeiramente, porque não temos como acessar esse interlocutor. Seria até mesmo possível, a princípio, entrevistar pessoas que, como alunos ou professores, utilizaram a Série Fontes na escola, porque muitas delas ainda vivem (inclusive a mãe deste pesquisador). Alguns depoimentos de ex-alunos, como o cronista Flávio José Cardozo, foram colhidos em uma edição comemorativa aos 100 anos do nascimento do autor (SANTA CATARINA, 1986). J. F. S. Souza (2010) também obteve depoimentos de quatro ex-alunos e Auras (2006) entrevistou quatro professoras aposentadas que utilizaram a Série Fontes em suas aulas. Contudo, trata-se de visões a respeito de fatos que transcorreram há várias décadas, portanto sujeitas a profundas reacentuações. Assim, no contexto da presente pesquisa, esses depoimentos teriam interesse bastante reduzido. Além disso, e mais importante, deve-se considerar a objetivação que o autor faz desses interlocutores. Fontes não se dirige a um aluno e a um professor específicos, mas a um largo grupo de sujeitos de variados perfis, tomados não em sua singularidade, mas como um conjunto por ele objetificado, a partir de suas convicções a respeito de quem era o aluno e o professor e qual seu papel no contexto da esfera escolar e da sociedade da época. Então, esses interlocutores objetificados, que também são tematizados nesta pesquisa, devem ser buscados na obra, em seu papel como elemento constitutivo da autoria. Como elemento externo à obra, o interlocutor real não é constituinte da autoria.

Na análise da autoria como ato ético, mobilizamos as teorizações bakhtinianas a respeito de ato ético/responsável<sup>10</sup>. Tomado o enunciado como a “materialização semiótica” de um ato ético (OLIVEIRA, M. B. F., 2009, p. 6), discutimos como a criação e a publicação da Série Fontes impõem-se a seu autor como uma responsabilidade ética, em vista das condições que se lhe apresentavam, associadas às suas convicções, e discutimos também se a autoria da Série Fontes materializa um ato ético.

Até o momento da elaboração desta tese, a Série Fontes já havia sido explorada em seis dissertações: P. M. C. Santos (1997), C. D. Nascimento (2003) e Venera (2003), que utilizaram como base teórica a

---

<sup>10</sup>O conceito de ato ético é apresentado na seção 1.5.

análise de discurso de linha francesa; Prochnow (2009), cuja base teórica mais relevante é a da História Cultural; J. F. S. Souza (2010), com uma base epistemológica heterogênea; e A. C. F. Fontes (2011), sem base teórica claramente identificável. Acrescente-se que o primeiro trabalho é da área da História e outros cinco da Educação. Desta forma, justificamos o estudo aqui proposto por seu caráter academicamente inovador, ao adotar como perspectiva teórico-metodológica para abordagem do objeto considerado a Análise Dialógica do Discurso (ADD), e também por ser a primeira tese em Linguística a tomar a Série Fontes como objeto de pesquisa.

Uma vez que a autoria opera segundo uma orientação verbo-axiológica, sua análise nos permite acessar a obra como um produto ideológico, o qual “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV]<sup>11</sup>, 1981 [1929], p. 31). Assim, a investigação da autoria da Série Fontes pode lançar luzes sobre os valores e concepções vigentes na Primeira República, relativamente à educação e aos seus objetivos. Ademais, partindo-se do pressuposto de que os interlocutores da Série Fontes são o aluno e o professor, a análise da autoria pode prover subsídios para um melhor entendimento desses sujeitos e de seu papel na definição das metas da educação no período. Portanto, também justificamos o estudo proposto no quadro geral dos estudos da linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de língua materna”, com base em seu propósito de, mediante um aporte teórico bakhtiniano, contribuir para uma melhor compreensão sócio-histórica do ensino e aprendizagem escolar de língua portuguesa no Brasil.

Subsidiariamente, ao propor um modelo de análise dos dados segundo os princípios teórico-epistemológicos da filosofia da linguagem bakhtiniana, esta pesquisa provê subsídios metodológicos para outros trabalhos na área de Linguística Aplicada. Segundo Moita Lopes (2008), caracteriza a Linguística Aplicada contemporânea uma reflexão contínua sobre si mesma. Desta forma, trabalhos que, como este, buscam um sentido ético na pesquisa, reforçam essa pretensão da LA de fazer-se uma ciência cujos princípios teóricos e metodológicos sejam

---

<sup>11</sup> Assim como relativamente a outras obras do Círculo de Bakhtin, há controvérsia quanto à autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Neste caso, respeitamos a autoria indicada na capa e na ficha catalográfica da edição consultada. Seguiremos o mesmo procedimento na indicação da autoria das demais obras. Ao referenciar os trechos citados das obras, grafaremos os nomes dos autores conforme se apresentam na edição consultada.

continuamente reafirmados, de forma a contemplar prioritariamente a dimensão humana da pesquisa.

A fim de apresentar a pesquisa a que nos propomos, organizamos esta tese em quatro capítulos. No Capítulo 1, “As bases teóricas da pesquisa”, revisamos os conceitos teóricos que embasam a pesquisa, os quais advêm principalmente das reflexões do Círculo de Bakhtin<sup>12</sup> e de seus comentadores. Apresentamos e discutimos os conceitos de ideologia, signo verbal, língua, enunciado, gênero, dialogismo, ato ético, sujeito, autor e autoria, além de conceitos subsidiários, como consciência, polifonia e plurilinguismo. No Capítulo 2, “Percurso metodológico”, descrevemos a metodologia da pesquisa. Apresentamos uma síntese teórico-metodológica da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e discutimos brevemente a pesquisa em Ciências Humanas. Também apresentamos a descrição dos procedimentos para geração e análise dos dados. No Capítulo 3, “A situação social de interação mais ampla da Série Fontes”, traçamos um panorama sócio-histórico-ideológico da Primeira República, destacando as políticas educacionais brasileiras e catarinenses no século XIX e início do século XX. Traçamos ainda um perfil biobibliográfico de Henrique Fontes, como forma de gerar dados para a análise da autoria. No Capítulo 4, “A autoria na série didática Fontes”, historiamos a publicação da Série Fontes e descrevemos os livros em seus aspectos composicionais, de estilo e de conteúdo temático, buscando apreender quais discursos se manifestam mais fortemente nos textos da Série, bem como apagamentos discursivos. A seguir, analisamos e discutimos: os discursos que orientam a autoria da Série Fontes; a relação axiológica do autor com o aluno e o professor e a forma como essa relação é constitutiva da autoria. Depois, analisamos como a autoria materializa – em escolhas de conteúdo temático, composicionais, estilísticas e de tom – as relações dialógicas com os interlocutores e com os discursos orientadores. Discutimos, em seguida, a autoria da Série Fontes como possível ato ético. Por fim, nas “Considerações Finais”, fazemos um resumo dos principais resultados da pesquisa e suas implicações.

---

<sup>12</sup>O chamado “Círculo de Bakhtin” foi um grupo multidisciplinar de intelectuais que se reuniu regularmente nos anos de 1920 e 1930 e que incluía, além do próprio Mikhail Bakhtin, o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).





## CAPÍTULO 1

### AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos da pesquisa, constituídos por escritos do Círculo de Bakhtin e de seus comentadores. Procuramos agrupar os conceitos por relações de proximidade estabelecidas *ad hoc*, uma vez que o entrelaçamento dos conceitos na arquitetura bakhtiniana não permite tratar de qualquer deles isoladamente, sem que se faça menção a muitos outros. Apresentamos e discutimos, além de alguns conceitos subsidiários, os seguintes conceitos centrais para esta tese: ideologia; signo verbal; língua; enunciado, gêneros do discurso, dialogismo; ato ético; sujeito; autor e autoria. Outros conceitos são apresentados nos capítulos analíticos, conforme necessário.

#### 1.1 IDEOLOGIA

O termo *ideologia* é polissêmico, sendo provavelmente seu sentido mais conhecido aquele popularizado por certa corrente interpretativa do marxismo, a qual toma a ideologia como ocultamento da verdade, ou como o conjunto de ideias produzidas pela classe dominante a fim de justificar sua dominação. É esse o sentido que se vê, por exemplo, em Chaúí (1980):

A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir idéias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens criam que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem. Ou, então, faz com que criem que são desiguais por natureza, mas que a

vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar – **ocultando**, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e condições do trabalho. (CHAUÍ, 1980, p. 30-31, grifos nossos).

Nos escritos do Círculo de Bakhtin, a ideologia é um conceito fundamental. Porém aí ela não aparece com esse caráter de mascaramento da realidade, mas sim como elemento constitutivo da vida social e como condição de existência da própria consciência e da linguagem humana, como se verá a seguir.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), Bakhtin [Volochínov]<sup>13</sup> inicia sua teorização sobre a ideologia tratando primeiramente do caráter sógnico da ideologia. Segundo o autor, “sem signos não existe ideologia” (p. 31). Como produto ideológico, o signo tem dupla natureza: Ao mesmo tempo em que ele faz parte de uma dada realidade, ele também se refere a outra realidade, exterior a ele. Assim, todo corpo físico tem potencial sógnico. Bakhtin [Volochínov] apresenta como exemplo disso a foice e o martelo que, no emblema da União Soviética, funcionavam como signos.

Uma vez que um dado corpo físico (um objeto, uma imagem, um conjunto de sons) se transforme em signo, ele deixa de existir apenas como parte de uma realidade e passa a refletir e refratar outras realidades. Isso lhe confere valor e possibilidade de avaliação. Dessa forma, ideologia e signo estão inextrincavelmente associados. Segundo Bakhtin [Volochínov],

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.*

---

<sup>13</sup> Como outros textos do Círculo de Bakhtin, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi publicado inicialmente sob a assinatura de Volochínov. Mais tarde, o texto foi atribuído a Bakhtin. Optamos aqui por marcar a dupla autoria conforme indicada na folha de rosto da edição consultada. Apesar de a grafia *Voloshinov* ser a mais usada, aparece, na capa de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a grafia *Volochínov*, que optamos por manter.

(BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 32, grifo no original).

Da natureza sígnica da ideologia vai decorrer uma importante consequência, que é seu caráter social (em oposição a um possível caráter metafísico ou psicológico). A partir do fato de que o signo é uma parte da realidade material (som, cor, movimento do corpo, etc.), Bakhtin [Volochnov] destaca sua natureza objetiva, como “um fenômeno do mundo exterior”. Assim, tanto o signo como seus efeitos (as ações e reações que provoca) aparecem no mundo exterior e são, portanto, sociais. Essa postulação do caráter social do signo faz com que Bakhtin [Volochnov] se oponha a duas perspectivas analíticas então vigentes relativas à ideologia, a filosofia idealista e a psicologia. Ambas situam a ideologia como um fenômeno da consciência. A primeira v a consciência em termos transcendentais, como algo que não tem suporte na realidade material. A segunda, a psicologia (da época, bem entendido), considera que a consciência resulta de reações psicofisiológicas.

Para ambas as perspectivas analíticas, o signo funcionaria como um meio de externalizar aquilo que a consciência já construiu. O signo, portanto, seria a exteriorização da compreensão. Porém, para Bakhtin [Volochnov], a própria compreensão só pode manifestar-se mediante algum material semiótico, como o discurso interior.

Curiosamente, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a obra do Círculo de Bakhtin que trata mais extensamente de ideologia, no se encontra uma conceituao explícita de ideologia. Alis, a única definição direta de ideologia apresentada por alguém do Círculo está no texto “¿Qué es el lenguaje?” (1930): “Por ideología entendemos todo el conjunto de los *reflejos* y de las *interpretaciones* de la realidad social y natural *que suceden en el crebro del hombre*, fijados por el medio de palabras, esquemas, u otras formas sígnicas”<sup>14</sup>. (BAJTÍN [VOLOCHÍNOV], 1993a [1930], p. 224, grifos no original). Coerentemente com a teorização construída em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, reafirma-se o caráter sgnico e social da ideologia.

Importa estabelecer aqui uma importante distinção entre o signo bakhtiniano e o signo saussuriano. O signo linguístico de Saussure

---

<sup>14</sup> *Por ideologia, entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que ocorrem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, esquemas ou outras formas sgnicas.* (Todas as traduções das citações em espanhol e inglês são do autor da tese).

existe na mente do sujeito como algo que une “um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 2004 [1916], p. 80). Pode ser analisado, portanto, como a união entre uma realidade mental e sua significação correspondente no mundo dos conceitos.

Já a materialidade do signo bakhtiniano é social. Segundo Bakhtin [Medvedev]<sup>15</sup>), todos os “produtos da criação ideológica”, como as obras de arte, os trabalhos científicos e os ritos religiosos, fazem parte da realidade material do homem. Ainda que essas coisas tenham significados, valores interiores, esses valores estão incorporados nas próprias coisas e ações, isto é, não podem existir independentemente de algum suporte material. Da mesma forma, crenças e valores também não têm existência autônoma na consciência do homem, necessitando sempre de algum material semiótico de suporte:

Nor do philosophical views, beliefs, or even shifting ideological moods exist within man, in his head or in his “soul”. They become ideological reality only by being realized in words, actions, clothing, manners, and organizations of people and things – in a word: in some definite semiotic material. Through this material they become a practical part of the reality surrounding man. (BAKHTIN [MEDVEDEV], 1991 [1928], p. 7)<sup>16</sup>.

Bakhtin [Medvedev] acrescenta que, independentemente de qual seja o sentido de um dado signo, ele estabelece uma relação entre indivíduos num ambiente social. Não se pode, portanto, falar em sentido fora da comunicação social:

---

<sup>15</sup> Como *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o livro *The formal method in literary scholarship* (O método formal nos estudos literários) foi publicado originalmente como obra de outro membro do Círculo de Bakhtin, Pavel Nikolaevich Medvedev, tendo sido sua autoria posteriormente atribuída a Bakhtin. Também respeitamos aqui a dupla autoria conforme constante na folha de rosto da edição consultada.

<sup>16</sup> *Nem visões filosóficas, crenças, ou mesmo valores ideológicos em mudança existem dentro do homem, na sua cabeça ou na sua “alma”. Eles se tornam realidade ideológica apenas quando efetivados em palavras, ações, roupas, maneiras e organizações de pessoas e coisas – em poucas palavras: em algum material semiótico definido. Através deste material, tornam-se uma parte prática da realidade que circunda o homem.*

There is no meaning outside the social communication of understanding, i.e., outside the united and mutually coordinated reactions of people to a given sign. Social intercourse is the medium in which the ideological phenomenon first acquires its specific existence, its ideological meaning, its semiotic nature. All ideological things are objects of social intercourse, not objects of individual use, contemplation, emotional experience, or hedonistic pleasure. (BAKHTIN [MEDVEDEV], 1991, p. 8)<sup>17</sup>.

Contra-pondo-se, como já mencionado, às concepções da filosofia idealista e da psicologia relativamente à natureza da ideologia, Bakhtin [Volochínov] propõe que a própria consciência é também signica. Segundo o autor, “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 33)]. Tendo o signo natureza social e ideológica, também a consciência bakhtiniana é social e ideologicamente construída:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 35-36).

---

<sup>17</sup> Não há nenhum significado fora da comunicação social de compreensão, ou seja, fora das reações unidas e mutuamente coordenadas das pessoas a um determinado sinal. O convívio social é o meio em que o fenômeno ideológico adquire primeiramente sua existência específica, o seu significado ideológico, sua natureza semiótica. Todas as coisas ideológicas são objetos de relação social, e não objetos de uso, contemplação, experiência emocional, ou prazer hedonista individuais.

Essa concepção da consciência (e também do inconsciente, chamado por Bakhtin [Volochínov] de “consciência não-oficial”) como produtos ideológicos aparece também em *O Freudismo* (1927), no qual Bakhtin [Volochínov] explica a tensão entre médico e paciente não como consequência de “forças psíquicas” (*id, ego, etc.*), mas como resultado objetivo de um jogo de forças entre eles. Segundo Bakhtin [Volochínov], ao mesmo tempo em que o paciente busca esconder do médico algumas experiências emocionais e fazer valer seu ponto de vista sobre a natureza da própria doença, o médico busca impor sua autoridade de médico, fazendo o paciente aceitar a sua visão de médico. Então, ainda segundo Bakhtin [Volochínov], o que Freud toma como base para desenvolvimento de sua teoria, é explicável em termos discursivos, portanto, ideológicos.

Também em *The formal method in literary scholarship* (1928) aparece a consciência como socialmente e ideologicamente construída. Diluindo ainda mais as fronteiras entre consciência e ideologia, Bakhtin [Medvedev] propõe que o “ambiente ideológico” é a consciência social, materializada, expressa exteriormente, de um dado coletivo, a qual “**determina** a consciência individual de cada membro do coletivo” (BAKHTIN [MEDVEDEV], 1991, p. 14, grifos nossos). Assim, só o ambiente ideológico pode prover a consciência das condições para compreender o ambiente:

[...] In fact, the individual consciousness can only become a consciousness by being realized in the forms of the ideological environment proper to it: in language, in conventionalized gesture, in artistic image, in myth, and so on.

The ideological environment is the environment of consciousness. Only through this environment and with its help does the human consciousness attain the perception and mastery of socioeconomic and natural

existence. (BAKHTIN [MEDVEDEV], 1991, p. 14)<sup>18</sup>.

Para Bakhtin [Volochínov], não se pode sequer conceber a consciência sem sua expressão em algum material semiótico, pois “não existe atividade mental sem expressão semiótica” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 112). Mais ainda, a expressão organiza a atividade mental, modelando-a, determinando sua orientação. Ocorrendo a expressão sempre no interior de um contexto de interação, as condições da enunciação irão amoldar o aspecto da expressão e, por consequência, a organização da atividade mental.

No contexto social da interação, é especialmente relevante o direcionamento a um interlocutor como elemento a determinar os contornos da enunciação. Mesmo que não haja um interlocutor real, este será substituído pelo representante médio do grupo social a que pertence o locutor. O locutor levará em conta também o *horizonte social* de sua época e do grupo social a que pertence, o qual estabelece os contornos para a criação ideológica. Assim, afirma Bakhtin [Volochínov],

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 112-113, grifos no original).

Usando a fome como exemplo, Bakhtin [Volochínov] mostra que mesmo a expressão de uma necessidade é socialmente dirigida. Mesmo a consciência da fome é social, porque ideológica. Mas quanto mais essa consciência da fome se afasta da modelagem proporcionada pelo

---

<sup>18</sup> *Na verdade, a consciência individual só pode tornar-se uma consciência ao ser concretizada nas formas do ambiente ideológico que lhe são próprias: na linguagem, no gesto convencional, na imagem artística, no mito, e assim por diante.*

*O ambiente ideológico é o ambiente de consciência. Só por meio deste ambiente e com a sua ajuda é que a consciência humana alcança a percepção e o domínio da existência socioeconômica e natural.*

ouvinte potencial, mais se aproxima da reação fisiológica animal e tende a ser eliminada, por perder a modelagem ideológica, tornando-se sensação pura. No polo oposto, quanto mais a consciência (e a expressão da fome) se dirige a um interlocutor, mais organizada e estável se torna. Bakhtin [Volochínov] chama a esses dois polos opostos de consciência de *atividade mental do eu e atividade mental do nós*.

Seguindo com o exemplo da fome, Bakhtin [Volochínov] compara a situação de camponeses famintos, materialmente isolados dos demais membros da coletividade, com a situação de soldados, operários em uma usina, ou outros trabalhadores unidos por vínculos materiais objetivos. Enquanto os primeiros experimentam a fome com resignação e fatalismo, os segundos não terão essa atitude resignada e submissa, porque, no seu caso, a consciência da classe lhes permitirá elaborar como atividade mental o protesto. No segundo caso, é a *atividade mental para o nós* mais desenvolvida que age sobre a consciência do indivíduo e lhe permite desenvolver-se de forma mais elaborada.

Enquanto a consciência está mais próxima do polo do *eu*, funciona como uma forma de expressão embrionária, como discurso interior e tem pouca ação sobre as condições materiais da existência. Por outro lado, no polo mais próximo ao *nós*, a consciência socialmente objetivada, que penetrou nos sistemas ideológicos da ciência, da arte, da moral e do direito, tem força suficiente para agir sobre as bases econômicas da vida social.

A expressão, modelada pelos sistemas ideológicos, uma vez materializada, exerce sobre a atividade mental um efeito reversivo. Então, a vida interior ganha uma expressão mais definida e estável a partir da modelagem da expressão exterior. De acordo com Bakhtin [Volochínov], disso decorre que “não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 118). A partir dessa “adaptação” da consciência às possibilidades de expressão, é que Bakhtin [Volochínov] conceitua *ideologia do cotidiano*:

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, *ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada



e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. Considerando a natureza sociológica da estrutura da expressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, aquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de “psicologia social”. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 118-119, grifos no original).

A ideologia oficial e a ideologia do cotidiano formam dois sistemas em interação dinâmica. Segundo Bakhtin [Volochínov], os sistemas ideológicos oficiais constituem-se e conservam sua vitalidade a partir da relação com a ideologia do cotidiano e, por seu turno, exercem sobre ela forte influência:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a idéia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 119).

Em seguida, Bakhtin [Volochínov] mostra como esses dois grandes sistemas ideológicos se inter-relacionam no seu terreno comum, que é justamente a consciência dos indivíduos e a materialidade das obras (o livro, a pintura, a peça musical, etc.) e dos produtos culturais. Destaca ele que a avaliação crítica da obra realiza-se “na língua da ideologia do cotidiano” e isso vincula a obra à consciência dos indivíduos receptores:

A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. [...] É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significativa. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 119).

No caso dos dados desta pesquisa, a Série Fontes, se tomada a partir das ideologias atuais, carecerá de significado (ou, mais propriamente, tomará o sentido de um anacronismo, de marca de uma época que se foi). Daí a necessidade de investigar o contexto histórico-social da concepção, publicação e uso da Série Fontes. A compreensão da obra viva implica um olhar ao contexto ideológico da sua época. E, como se verá no capítulo 4, a Série Fontes se constitui no interior da ideologia oficial, que penetra o campo ideológico da esfera escolar.

Nesta seção, examinamos a noção de ideologia em escritos do Círculo de Bakhtin e vimos que a ideologia e o signo existem em íntima associação. Na próxima seção, examinamos a palavra, como signo ideológico privilegiado.

## 1.2 SIGNO VERBAL

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, após tratar da relação inextrincável entre ideologia e signo, Bakhtin [Volochnov] passa a discutir a palavra (a linguagem verbal) como signo privilegiado. Ao contrário de outros elementos do mundo natural que têm potencial simbólico, mas não são necessariamente símbolos, a palavra é intrinsecamente e unicamente sónica.

O incomparável poder sónico da palavra advém, segundo Bakhtin [Volochnov], da representatividade da palavra como fenômeno ideológico. O signo verbal é a principal forma de organização das

ideologias. Ainda que outros materiais semióticos mediem as interações sociais, é a palavra por excelência que as organiza ideologicamente. Assim, é na palavra que se revelam mais prontamente as ideologias.

Também caracteriza a palavra como signo sua pureza semiótica. Diferentemente de outros produtos culturais, que podem assumir eventualmente a função de signo ideológico, a palavra é intrinsecamente sígnica:

*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 36, grifos no original).*

A palavra é também um signo neutro. Ao contrário de outros sistemas semióticos, que são próprios de esferas específicas, a palavra é neutra, no sentido de que pode preencher qualquer tipo de função ideológica – estética, científica, moral, religiosa. Além disso, a palavra é o material por excelência da vida cotidiana e da ideologia a ela associada.

O signo verbal também é o material semiótico por excelência da consciência. Ao contrário de alguns outros sistemas simbólicos, como a pintura, que requerem recursos materiais externos, a palavra constrói-se a partir dos recursos do próprio organismo individual. Isso a torna o material mais frequente para os intercâmbios sociais e, tendo em vista a constituição social da consciência, a palavra torna-se a substância do discurso interior, como destaca Bakhtin [Voločínov]:

*Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 37).*

Por fim, caracteriza ainda a palavra sua capacidade de penetrar em todos os sistemas ideológicos, acompanhando qualquer criação ideológica. A palavra, e só a palavra, é capaz de comentar os produtos de qualquer outro sistema ideológico. Pode-se comentar com palavras um quadro, uma peça musical. Mas não se pode comentar com música uma escultura, por exemplo.

Assim, cada signo ideológico, em qualquer sistema simbólico, jamais permanece isolado. Ao ser compreendido, dotado de sentido, passa a fazer parte da “unidade de consciência verbalmente constituída”. A palavra sempre está presente acompanhando os processos ideológicos. Como destaca Bakhtin [Volochínov],

*Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 37, grifos no original).*

Devido à sua incomparável ubiquidade social e também à sua qualidade de material semiótico privilegiado, a palavra está presente em todas as interações humanas. Isso faz com que a palavra funcione como elemento agregador das relações sociais e como organizadora da própria sociedade. Ademais, sua onipresença lhe confere um caráter único como indicador das transformações e também dos conflitos sociais. Como ressalta Miotello,

As palavras [...] funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra funciona em contextos diversamente orientados. E, já que, por sua ubiquidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multiplicidade de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois freqüentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais. Dentro das palavras, em uma sociedade de classes, se dá discursivamente a luta de classes. O signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca

consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si. (MIOTELLO, 2007, p. 172).

Por todas as suas propriedades semióticas e sua relação dialética com a ideologia, a palavra viva é sempre pluriacentuada, uma vez nela se inscrevem historicamente os múltiplos sentidos com que é empregada. Como afirma Bakhtin,

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma, idade, um dia; uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos). (BAKHTIN, 1998b, p. 100).

Estes múltiplos sentidos da palavra refletem os valores dos diferentes grupos sociais que se servem da mesma língua. Assim vivem no interior da palavra valores contrastantes, em constante confrontação. Por exemplo, a palavra *férias* tem para um trabalhador sentidos bastante diversos do que tem para um empresário. Cada palavra funciona, então, como um território no qual a luta de classes ou de grupos sociais se manifesta. Daí a ideia do Círculo de Bakhtin da palavra como *arena* de vozes:

[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta pluralidade social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 46).

Importa lembrar que a palavra, como signo ideológico, não apenas reflete a realidade, numa relação especular, mas também a refrata. Conforme destacado por Bakhtin em “O discurso no romance” (1934-1935), a apropriação do objeto pelo discurso não é algo que se dê de forma simples, isto é, com uma pretensa representação pela linguagem de um objeto do mundo:

[...] qualquer objeto “desacreditado” e “contestado” é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele. É neste jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas. A concepção do objeto pelo discurso é complicada pela “interação dialógica” do objeto com os diversos momentos da sua conscientização e de seu desacreditamento sócio-verbal. (BAKHTIN, 1998b, p. 86-87).

Comparando a orientação do discurso sobre o objeto com um raio, Bakhtin (1998b) afirma que o jogo que de “cores e luzes” nas facetas da imagem que se forma provém não do próprio objeto, mas da refração do raio “naquele meio de discursos alheios, de apreciações e de entonações através do qual passa o raio, dirigindo-se para o objeto” (BAKHTIN, 1998b, p. 87). Portanto, na apropriação do objeto pela palavra, a coincidência daquele consigo próprio é sempre uma miragem, pois jamais temos acesso direto ao mundo. Esse acesso é sempre mediado pelos discursos sobre os objetos do mundo.

A palavra, como signo, não se orienta apenas para/pelo social, mas também pelo discurso interior – ele próprio socialmente construído, como já destacado anteriormente. Para Bakhtin [Volochínov], o mundo interior se constrói a partir da relação com um “auditório social próprio bem estabelecido”, o qual se aproximará do “auditório médio da criação ideológica”, que deve estar contido no interior dos limites de uma classe social e de uma época definidas. Portanto, a palavra tem papel constitutivo não só da sociedade, mas também do próprio sujeito em sua relação com o social e com o outro. Assim, além de arena, a palavra é também metaforizada por Bakhtin [Volochínov] como “ponte entre mim e os outros”.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 113, grifos no original).

Finalizando esta seção, destacamos a relação entre a palavra e o todo do enunciado. As formas da língua são selecionadas pelo falante sempre levando em conta o interlocutor com suas concepções e os já-ditos sobre o objeto de discurso e tendo em vista um dado projeto discursivo, cuja concepção total orienta a seleção e organização do material significante. Bakhtin discute isso ao tratar da diferenciação entre oração e enunciado em “Os gêneros do discurso”:

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha. A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. A idéia do nosso enunciado em seu conjunto pode, é verdade, exigir para sua realização apenas uma oração, mas pode exigi-las em grande número. O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais. (BAKHTIN, 2006b, p. 286).

Assim, a palavra não é selecionada pelo falante meramente como forma linguística significante que vai atender às relações sintagmáticas e paradigmáticas saussurianas, mas como signo ideológico e axiológico, que atende ao todo do enunciado, à realização de um projeto de dizer. Este, por sua vez, orienta-se segundo um dado gênero do discurso<sup>19</sup>.

Importa também dizer que, salvo exceções, o falante não escolhe as palavras a partir de sua significação dicionarizada, mas a partir dos muitos sentidos com que as ouviu empregadas em enunciados concretos. Como destaca Bakhtin [Volochínov] (1981, p. 95), “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística”. Portanto, a palavra já chega ao falante não como signo neutro, como um significante ao qual está associado um significado abstrato, mas como palavra viva e tensa, carregada de múltiplas valorações sociais, marcada pelo uso em inúmeros enunciados.

O conceito de signo verbal examinado nesta seção permite que se compreenda melhor a concepção de língua do Círculo de Bakhtin, examinada na próxima seção.

### 1.3 LÍNGUA

Nos anos 1920, especialmente a partir do trabalho de Saussure, o estruturalismo domina os estudos linguísticos na Rússia<sup>20</sup>. Caracteriza a visão estruturalista a ideia da língua como sistema de signos organizados segundo regras combinatórias uniformemente dominadas por todos os falantes da língua (a *langue*), que usam tal sistema na fala (a *parole*). Os estudos estruturalistas concentram-se então no sistema da língua e empreendem sua descrição objetiva, tanto sincrônica como diacronicamente – por oposição à descrição eminentemente diacrônica dos filólogos do século XIX. Concentram-se na descrição da língua

---

<sup>19</sup> Uma apresentação da concepção bakhtiniana de gênero do discurso é feita adiante, na seção 1.4.

<sup>20</sup> Conforme afirmação do próprio Bakhtin [Volochínov]: “Podemos dizer que a maioria dos representantes de nosso pensamento linguístico se acha sob a influência determinante de Saussure e de seus discípulos, Bally e Sechehaye.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 84).



(como *langue*) e, por opção metodológica, preferem não examinar a fala, por considerá-la pouco sistematizável e sujeita a variados desvios.

Seguindo o mesmo princípio epistemológico já presente em *Para uma filosofia do ato responsável* (1920/1924) e em “Discurso na vida e discurso na arte” (1926), Bakhtin [Volochínov], em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), oferece objeções a essa orientação dos estudos linguísticos que vê a língua como sistema, desvinculada das condições concretas de enunciação. Tal orientação é chamada de “objetivismo abstrato” por Bakhtin [Volochínov], que situa suas raízes no Racionalismo dos séculos XVII e XVIII e ao Neoclassicismo.

Não caberia aqui rever toda a argumentação de Bakhtin [Volochínov] relativamente à epistemologia e às teses do objetivismo abstrato, mas duas críticas são mais relevantes, porque atingem os pilares da arquitetônica saussuriana. A primeira é quanto à preferência de Saussure pela língua (a *langue*) como objeto da linguística. Saussure (2004) separa o estudo da linguagem em duas partes, uma tendo por objeto a língua e outra cujo objeto seria a fala. Saussure afirma que esses objetos estão estritamente ligados, mas implicam formas de estudo bastante diversas, uma vez que a fala, ao contrário da língua não é homogênea. Assim, apesar de reconhecer a legitimidade e necessidade do estudo da fala, opta por fazer no *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2004) uma linguística da língua.

Essa separação entre língua e fala, segundo Bakhtin [Volochínov], constitui o *proton pseudos*, a falsidade primeira de Saussure e de todo o objetivismo abstrato, porque implica a dissociação epistêmica entre sincronia e diacronia. Ao passo que o sistema sincrônico se organizaria por regras próprias, a diacronia só poderia ser explicada como resultado da fala<sup>21</sup>. Assim, a diacronia seria inapreensível pela linguística da língua, nos moldes propostos por Saussure.

Bakhtin [Volochínov] demonstra também, como se viu na seção 1.1, que a fala é essencialmente social, não individual e não monológica, tal qual entendida pelo objetivismo abstrato. Segundo Bakhtin

---

<sup>21</sup> Tal postura saussuriana está claramente explícita na conclusão ao terceiro capítulo do *Cours*: “Uma vez de posse desse duplo princípio de classificação [sincronia versus diacronia], pode-se acrescentar que *tudo quanto seja diacrônico na língua, não o é senão pela fala*. É na fala que se acha o germe de todas as modificações: cada uma delas é lançada, a princípio, por um certo número de indivíduos, antes de entrar em uso.” (SAUSSURE, 2004, p. 115, grifos no original).

[Voločínov], a descrição que faz o objetivismo abstrato dos enunciados como monólogos fechados é herança da abordagem dos filólogos a línguas mortas. Mas, na língua viva, o monologismo, por princípio, não existe. Todo enunciado é resposta e se orienta para a resposta:

Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 97).

Portanto, dado que a fala não é individual, mas social, enfraquece-se a oposição *langue/parole* e tudo que nela se baseia, inclusive a postulação de um sistema sincrônico, por oposição à diacronia.

O segundo pilar da arquitetônica saussuriana abalado por Bakhtin [Voločínov] é justamente a *sincronia*. Bakhtin [Voločínov] destaca que, dado o fato de que as línguas vivem em constante mudança, “de um ponto de vista objetivo, o sistema sincrônico não corresponde a nenhum momento efetivo do processo de evolução da língua”. Assim, o sistema sincrônico da língua só poderia existir, a princípio, “do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade lingüística num dado momento da história” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 91). E, mais adiante, mesmo essa possibilidade é negada, porque, segundo Bakhtin [Voločínov], a consciência do locutor não utiliza efetivamente a língua como um sistema, sendo tal sistema obtido essencialmente por meio de uma abstração científica, que retira da língua sua natureza interacional: “O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do

locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 92).

Na crítica ao objetivismo abstrato, Bakhtin [Volochínov] também se refere ao papel do receptor e, através dele, traça a oposição entre sinal e signo e entre identificação e descodificação (compreensão). No processo de identificação, o sinal é meramente reconhecido, como algo de “conteúdo imutável [que] não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada” (p. 93), não fazendo parte, portanto, do domínio da ideologia. Já no processo de compreensão, vale o signo, com sua carga de sentido e valor ideológicos:

Assim, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 94).

A partir da reafirmação do caráter sógnico – não de mera sinalidade<sup>22</sup> – da linguagem, Bakhtin [Volochínov] desenvolve uma descrição da língua como discurso, ideologicamente orientado. Dialogicamente – e dialeticamente – começa por dizer o que a língua não é para poder dizer o que ela é. Inicialmente, evidencia que a língua viva só funciona em contexto social e que é, portanto, inseparável de seu conteúdo ideológico:

De fato, a forma lingüística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis

---

<sup>22</sup> Observe-se que Sausurre trabalha não com a noção de sinal, mas de signo lingüístico, entidade que reúne um conceito e uma imagem acústica a ele associada. Ocorre que, a partir de sua definição de signo como fenômeno ideológico, Bakhtin [Volochínov] toma o signo saussuriano como sinal.

ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

[...] A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 95-96, grifos no original).

Outra contraposição de Bakhtin [Volochninov] ao objetivismo abstrato, baseada também na natureza do signo, é quanto à abstração do contexto. Segundo Bakhtin [Volochninov], o sentido não é autônomo, mas totalmente ditado pela situação de enunciação. Portanto, a abstração teórica, que procura ver no signo a sua regularidade, acaba por esvaziá-lo do seu sentido:

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. [...] Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações. Como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade? [...] Que procedimentos são empregados pelo objetivismo abstrato? Ele salienta o fator de unicidade da palavra em detrimento da pluralidade de suas significações. [...] A atitude do lingüista é diametralmente oposta à atitude da viva compreensão que caracteriza os falantes empenhados num processo de comunicação verbal. Quando o filólogo-lingüista alinha os contextos possíveis de uma palavra dada, ele acentua o fator de conformidade à norma: o que lhe importa extrair desses contextos dispostos lado a lado uma determinação descontextualizada, para poder encerrar a palavra

num dicionário. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 106).

Nessa redução do signo ao seu mínimo denominador comum, as axiologias resultantes dos contextos de interação onde a palavra é enunciada também são apagadas. Assim, o signo, reduzido a sinal (na concepção de Bakhtin acerca do signo linguístico do estruturalismo), vê-se privado dos acentos avaliativos que lhe dão substância.

[...] toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. [...] Embora os acentos avaliativos sejam privados de substância, é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra. O problema de pluriacentuação deve ser estreitamente relacionado com o da polissemia. Só assim é que ambos os problemas poderão ser resolvidos. [...] A lingüística se desembaraça dos acentos avaliativos ao mesmo tempo que da enunciação, da fala. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 107).

Destacamos ainda a contraposição de Bakhtin [Volochninov] à visão que o objetivismo abstrato oferece da língua como um produto acabado, transmitido de uma geração à outra, como um objeto à parte, separado do fluxo da comunicação verbal. Essa concepção de saussuriana pode ser conferida, por exemplo, nestes trechos:

Ela [a língua] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila. A língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua,

contanto que compreenda os signos vocais que ouve. (SAUSSURE, 2004, p. 22).

De fato, nenhuma sociedade conhece nem conheceu jamais a língua de outro modo que não fosse como um produto herdado de gerações anteriores e que cumpre receber como tal. (SAUSSURE, 2004, p. 86).

Bakhtin [Voločínov] vê a língua não como um produto acabado, mas como um processo em mudança contínua, inseparável do fluxo verbal. A língua não é algo que o falante recebe pronto, como uma dádiva, mas sim algo em que ele se vai inserindo paulatinamente: “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 108).

É importante deixarmos claro aqui que a crítica que Bakhtin [Voločínov] faz ao objetivismo abstrato não implica o não reconhecimento de seu valor como esforço teórico no sentido de dar ao estudo da língua caráter de investigação científica com profundo alcance teórico e grande influência sobre o pensamento da época. Na verdade, há reconhecimento do trabalho de Saussure e seus continuadores:

A chamada escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, mostra-se como **a mais brilhante** expressão do objetivismo abstrato em nosso tempo. Os representantes desta escola, particularmente Charles Bally, estão entre os **maiores** lingüistas contemporâneos. Saussure deu a todas as idéias da segunda orientação **uma clareza e uma precisão admiráveis**. Suas formulações dos conceitos de base da lingüística tornaram-se **clássicas**. E mais, ele levou todas suas reflexões a seu termo, dotando assim os traços essenciais do objetivismo abstrato **de uma limpidez e de um rigor excepcionais**. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 84, grifos nossos).

Bakhtin [Voločínov] também dialoga com outra orientação do pensamento filosófico-lingüístico, o “subjetivismo individualista”, cujo principal representante, à época de Bakhtin, era o linguista Karl Vossler.

Essa orientação, fundada no pensamento de Wilhelm von Humboldt, estava ligada ao Romantismo.

O subjetivismo individualista põe como fonte da língua o psiquismo individual. A língua, então, se assemelharia às demais manifestações ideológicas, como a arte. Haveria então o “gosto linguístico”, o qual configura um tipo de gosto artístico. Segundo Bakhtin [Voločínov], o linguista busca descobrir e explicar nos fatos da língua o “gosto linguístico”, configurado como uma “verdade linguística absoluta que dá vida à língua”. Portanto, segundo Bakhtin, só interessa ao linguista afiliado ao subjetivismo individualista a língua como fato estético:

Assim é que, para Vossler, os fatores que determinam de uma forma ou de outra os fatos de língua (físicos, políticos, econômicos, etc.) não possuem significação direta para o linguista; só importa para este o sentido artístico de um dado fato de língua. Eis a concepção que ele tem da língua, uma concepção puramente estética. “A própria idéia de língua”, diz ele, “é por essência uma idéia poética; a verdade da língua é de natureza artística, é o Belo dotado de Sentido”. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 75).

Da mesma forma que no objetivismo abstrato, no subjetivismo individualista, a fala também é tomada como produção monológica, como expressão dos desejos, intenções, gostos e impulsos criadores de uma consciência individual. Mas essa expressão individual, para os subjetivistas, é sempre deturpada, deformada, uma vez que a consciência individual (interna) precisa traduzir-se em algum material significativo externo, como a fala. Para Bakhtin [Voločínov] essa dualidade exterior-interior não se sustenta:

A teoria da expressão que serve de fundamento [ao subjetivismo idealista] é radicalmente falsa. O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Conseqüentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior,

mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 112, grifos no original).

Portanto, independentemente de quais sejam as características da enunciação, elas resultarão das condições reais de enunciação, especialmente pela situação social mais imediata. Lembremos que, conforme apresentado na seção 1.1, a consciência é constituída semioticamente. Logo, não há diferença qualitativa entre discurso interior e discurso exterior.

Segundo Bakhtin [Voločínov], isso derruba a tese do subjetivismo de que a função básica da língua é traduzir o pensamento. Conforme já destacado, a língua, em seu caráter de discurso, é sempre fato social, sempre põe em interação consciências, num contexto social definido.

No diálogo com o subjetivismo individualista, tomando por base o pressuposto de que a consciência não é individual, mas social e ideológica, Bakhtin [Voločínov] rejeita ainda a ideia de expressão interior:

O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 121, grifo no original).



Da mesma forma que em relação ao objetivismo abstrato, Bakhtin [Volochínov] também aponta acertos no subjetivismo individualista. Este acerta, segundo Bakhtin [Volochínov], em considerar as enunciações isoladas como a substância real da língua e também em sustentar que não se podem isolar as formas linguísticas de seu contexto ideológico.

O diálogo com objetivistas e subjetivistas é parte substancial de *Marxismo e filosofia da linguagem*, ocupando aproximadamente um terço da obra, e serve como forma de introduzir/retomar alguns conceitos basilares da arquitetura bakhtiniana, como *signo*, *ideologia* e *enunciação*. Na preparação para a síntese da discussão com objetivistas e subjetivistas, Bakhtin [Volochínov] apresenta citação do linguista Schor, na qual o mesmo reafirma a natureza da língua como *ergon*, “um legado cultural da humanidade”, em oposição a *energeia*, “uma atividade natural e congênita do homem”.

Bakhtin [Volochínov] recusa qualquer dessas duas posições extremas e propõe uma nova concepção de língua, a qual se poderia resumir nestes pontos: Primeiramente, a substância da língua não é um sistema abstrato de regras combinatórias, nem o ato psicofisiológico da produção da fala, mas realidade concreta. A língua existe como discurso, “em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 123), materializada na interação verbal, realizada por meio da enunciação. A língua está inextrincavelmente ligada à situação social de interação e só existe como fenômeno social e ideológico: “A interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 123).

Portanto, toda a realidade da língua é social, histórica e ideológica, materializada em seu uso efetivo como linguagem nas interações humanas. Conforme destaca R. H. Rodrigues:

Nascida historicamente da necessidade de comunicação social, a linguagem é a expressão, a materialização dessa comunicação: a relação de interação, que não é só produtiva, mas também semiótica. A *função da linguagem* não é só a de expressão do pensamento, de instrumento de comunicação, mas também de *interação*. Além disso, a linguagem só pode ser analisada na sua complexidade quando considerada como fenômeno sócio-ideológico e apreendida no fluxo da história. (R. H. RODRIGUES, 2001, p. 16, grifos no original).

Em segundo lugar, por conta de sua natureza social, a língua também não é o enunciado monológico. O dialogismo é constitutivo da linguagem. Todo enunciado responde a alguma coisa, refuta, confirma, etc. A língua é diálogo, não apenas o composicionalmente expresso. Sempre se orienta em funções de ditos anteriores e sempre se dirige a um interlocutor, levando em conta seu *fundo aperceptivo*, antecipando-lhe as respostas, procurando agir sobre ele:

[...] Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 1998b, p. 89).

Em terceiro lugar, a unidade fundamental da língua, tomada em seu caráter de fato social, não é a oração, mas o enunciado. A língua existe na forma de enunciados concretos, que constituem/medeiam relações entre sujeitos situados social, histórica e axiologicamente. E esses enunciados são resposta a outros enunciados e provocarão outras respostas, num fluxo contínuo de atos de linguagem, associados a outros atos humanos, como se pode ver em Bakhtin [Medvedev] (1991):

Every concrete utterance is a social act. At the same time that it is an individual material complex, a phonetic, articulatory, visual complex, the utterance is also a part of social reality. It organizes communication oriented toward reciprocal action, and itself reacts; it is also inseparably enmeshed in the communication event. Its individual reality is already not that of a physical body, but the reality of a historical phenomenon. Not only the meaning of the utterance but also the very fact of its performance is of historical and social significance, as, in general, is the fact of its realization in the here and now, in given circumstances, at a certain historical

moment, under the conditions of the given social situation.<sup>23</sup> (BAKHTIN [MEDVEDEV], 1991, p. 120).

Finalmente, a língua não existe como sistema acabado. Está em constante devir, acompanhando a evolução social do grupo de falantes que a utiliza: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 124, grifos no original).

Resumindo a argumentação com objetivistas e subjetivistas, Bakhtin [Volochninov] apresenta, para dar conta da natureza da língua, as seguintes proposições:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta da língua*.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não

---

<sup>23</sup> *Cada enunciado concreto é um ato social. Ao mesmo tempo em que se trata de um complexo material individual, um complexo fonético, articulatório, visual, a expressão é também uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação orientada para a ação recíproca, e constitui em si mesma uma reação; está também inseparavelmente enredada no evento de comunicação. Sua realidade individual já não é a de um corpo físico, mas a realidade de um fenômeno histórico. Não apenas o significado do enunciado, mas também o fato de sua efetivação é de importância histórica e social, como, em geral, é o fato de sua realização no aqui e agora, em determinadas circunstâncias, em um determinado momento histórico, sob as condições de uma dada situação social.*

pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 127, grifos no original).

Essa concepção básica de língua(gem) como interação social é retomada e reafirmada em estudos posteriores do Círculo, como se pode ver, por exemplo em “A construção do enunciado” (1930):

Ante todo debemos recordar que la lengua no es algo inmóvil, dada de una vez para siempre e rígidamente fijada en “reglas” y “excepciones” gramaticales. La lengua no es de ningún modo un producto muerto, petrificado de la vida social: ella se mueve continuamente, y so desarrollo sigue al de la vida social. Este movimiento progresivo de la lengua se realiza en el proceso de relación entre hombre y hombre, una relación no solo productiva sino también *verbal*. [...]

Así llegamos a nuestra última conclusión: la esencia efectiva del lenguaje está representada por el hecho social de la interacción verbal, que es realizado por una o más enunciaciones. (BAJTÍN

[VOLOCHÍNOV], 1993b [1930], p. 246, grifos no original)<sup>24</sup>.

Nesta seção, examinamos a concepção de língua do Círculo de Bakhtin, procurando evidenciar o caráter social e ideológico da língua, que se materializa nos enunciados concretos. Na próxima seção, abordamos em mais detalhe a concepção bakhtiniana de enunciado/enunciação e conceitos a ela associados, gênero e dialogismo.

#### 1.4 ENUNCIADO, GÊNERO, DIALOGISMO

Nos três capítulos de *Marxismo e filosofia da linguagem* em que Bakhtin [Volochninov] dialoga com objetivistas e subjetivistas (Capítulos 4, 5 e 6), são discutidas as propriedades da enunciação/enunciado<sup>25</sup> já apresentadas anteriormente em “Discurso na vida e discurso na arte”. Reafirma-se o caráter dialógico do enunciado, sua indissociabilidade da situação concreta, seu direcionamento para o interlocutor, seu caráter ideológico. E em todos os textos posteriores do Círculo de Bakhtin, a língua é sempre tomada como um fato social, constituindo e mediando as interações sociais e sempre se manifestando na forma de enunciados concretos.

---

<sup>24</sup> *Antes de tudo, devemos recordar que a língua não é algo imóvel, dada de uma vez por todas e rigidamente fixada em “regras” e “exceções” gramaticais. A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado da vida social: ela se move continuamente, e seu desenvolvimento acompanha o da vida social. Esse movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre um homem e outro, uma relação não só produtiva, mas também verbal. [...]*

*Assim, chegamos a nossa última conclusão: a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizado por uma ou mais enunciações.*

<sup>25</sup> Segundo Paulo Bezerra, em uma nota de tradução em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin não estabelece distinção lexical e conceitual entre *enunciado* e *enunciação*, como produto e processo, utilizando para ambos o termo russo *viskázivanie*. Nas traduções brasileiras aparecem os termos *enunciado*, *enunciado concreto* e *enunciação*, também sem que se estabeleça distinção entre eles. Os dois primeiros termos são usados em “Discurso na vida e discurso na arte” com a mesma acepção que o terceiro aparece em *Marxismo e filosofia da linguagem*. Em sua tradução de “Os gêneros do discurso”, Paulo Bezerra também optou por usar *enunciado* e *enunciado concreto*.

Em vários textos produzidos pelo Círculo de Bakhtin, como “O que é linguagem?” (1930), “A construção do enunciado” (1930) e “Os gêneros do discurso” (1951/1953), aparecem teorizações sistemáticas sobre o enunciado. Especificamente em “A construção do enunciado”, elabora-se uma teorização sobre a parte verbal e a parte extraverbal do enunciado, considerando o social como constitutivo do enunciado. No item “A parte extraverbal – subentendida – do enunciado”, Bakhtin [Volochínov] demonstra inicialmente, com um exemplo fictício, que mesmo o sentido de uma simples palavra monossilábica é inalcançável caso sejam desconhecidas as condições em que ela foi pronunciada. Em seguida afirma que o sentido depende de tal forma da situação de enunciação que se pode dizer que o enunciado compõe-se de uma parte verbal (expressa) e outra extraverbal (não expressa)<sup>26</sup>:

Casi todas las palabras de nuestra lengua pueden tener significados distintos, según el *sentido general* de toda la enunciación. Este sentido general depende tanto de la situación inmediata que ha generado directamente la enunciación, como de todas las causas y condiciones generales más remotas de aquel intercambio comunicativo verbal dado.

Así, cada enunciación se compone en cierto sentido de dos partes, una *verbal* y una *extraverbal* (BAJTÍN [VOLOCHÍNOV], 1993a, p. 258, grifo no original)<sup>27</sup>.

Então, diferentemente de teorias que dissociam e abstraem o enunciado (tomado em seu aspecto puramente linguístico) do contexto de enunciação (considerado apenas como o lugar em que a interação

---

<sup>26</sup> Neste texto e, em outros do Círculo de Bakhtin, abordam-se mais especificamente os enunciados verbais. Daí falar-se em dimensão verbal – que deve ser entendida como a dimensão da linguagem – e em uma dimensão extraverbal – a qual não deve ser entendida como outras linguagens, não verbais, mas como a parte social do enunciado.

<sup>27</sup> *Quase todas as palavras da nossa língua podem ter significados diferentes, dependendo do sentido geral do enunciado completo. Este sentido geral depende tanto da situação imediata que gerou diretamente o enunciado, como de todas as causas e condições mais remotas desse intercâmbio comunicativo. Assim, cada enunciado consiste, em certo sentido consiste, de duas partes, uma verbal e uma extraverbal.*

comunicativa se dá), o Círculo vê o contexto de interação como constitutivo do enunciado e dele, portanto, indissociável. Em “Discurso na vida e discurso na arte”, por exemplo, destaca-se também a relação inextrincável entre o verbal e o extraverbal:

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (VOLOSHINOV [BAKHTIN], [1926] 1976, p. 4).

Volochínov [Bakhtin] destaca ainda que a associação entre o verbal e o extraverbal não se dá de forma mecânica. A situação não age meramente como um dado para construção do enunciado, mas é constitutiva deste a partir do seu interior: “a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (VOLOSHINOV [BAKHTIN], 1976, p. 6).

Para Bakhtin [Volochínov] (1991) a parte extraverbal compreende o *auditório*<sup>28</sup> e a *situação*. Mas o conceito bakhtiniano de *situação* distingue-se da noção mais convencional, limitada a tempo e espaço físicos. Além de tomar o tempo e o espaço em seus aspectos discursivos, a concepção bakhtiniana de *situação* inclui também o *tema* do enunciado, a relação entre os interlocutores e a relação deles com o tema:

Acordemos llamar con un término que ya nos es conocido, *situación*, a los tres aspectos sobreentendidos de la parte extraverbal de la enunciación encontrados por nosotros: *el espacio*

---

<sup>28</sup> A definição de *auditório* apresentada em “A construção do enunciado”, parece incluir inicialmente, além do ouvinte, o próprio locutor: “Llamaremos *auditório* de la enunciación a la *presencia de los participantes de la situación*”<sup>28</sup> (BAJTÍN [VOLOCHÍNOV], 1993b, p. 247, grifos no original). Mas, nas aparições posteriores do termo, este parece referir-se apenas ao ouvinte, como se pode ver, por exemplo, em: “[...] cada enunciación [...] está dirigida a un oyente, es decir, a su *comprensión y a su respuesta* [...], a su *consenso o disenso*, en otras palabras, a la *percepción valorada* de el oyente – al ‘auditório’”<sup>28</sup> (BAJTÍN [VOLOCHÍNOV], 1993b, p. 250, grifos no original).

y *el tiempo* en el que ocurre la enunciación – el “dónde” y el “cuándo” –, el objeto o *tema* sobre el que ocurre la enunciación – “aquello de lo que” se habla –, y la actitud de los hablantes frente a lo que ocurre – “la valoración” (BAJTÍN [VOLOCHÍNOV], 1993b, p. 260, grifos no original).<sup>29</sup>

Da mesma forma, R. H. Rodrigues (2001), a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin, define o horizonte extraverbal do enunciado como a combinação da *situação* junto com o *auditório* e apresenta esse horizonte como constituído de três elementos:

- a) horizonte espacial e temporal: corresponde ao onde e quando do enunciado;
- b) horizonte temático: corresponde ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo de que se fala);
- c) horizonte axiológico: é a atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores). (RODRIGUES, R. H., 2001, p. 23-24).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ressalta-se que o *tema* do enunciado emerge da realidade social. Após afirmar que só pode constituir-se e ganhar certa permanência no domínio da ideologia aquilo que adquiriu valor social, Bakhtin [Voločínov] propõe: “Admitamos chamar a realidade que dá lugar à formação de um signo de *tema* do signo. Cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal [enunciado] tem seu tema.” (BAKHTIN [Voločínov], 1981, p. 45). Observa-se, então, que o conteúdo temático não equivale meramente a assunto, porque o tema tem valor social, axiologia. Segundo P. B. Ribeiro (2010), “o elemento conteúdo temático [contempla] aspectos peculiares ao sujeito, que participam diretamente da enunciação, como sua vontade, sua singularidade, conhecimentos

---

<sup>29</sup> *Vamos chamar com um termo que já nos é conhecido, situação, os três aspectos subentendidos da parte extraverbal da enunciação por nós encontrados: o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – o “onde” e o “quando” –, o objeto ou tema sobre o qual versa a enunciação – “aquilo de que” se fala –, e a atitude dos falantes frente ao que ocorre – a valoração.*



semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais” (RIBEIRO, P. B., 2010, p. 57).

Portanto, o conteúdo temático e o valor do enunciado estão estritamente ligados à situação social de interação. A avaliação social define a escolha do tema, das formas gramaticais léxico-sintáticas e de sua combinação, assim como a relação entre forma e conteúdo. Em Bakhtin [Medvedev] (1991), essa avaliação é associada à organização social, tanto no aspecto mais amplo da classe social, quanto nos mais mezinhos das interações cotidianas:

The deeper and more stable social evaluations are determined by the economic existence of a class in the given epoch of its existence. One may say that the major historical aims of a whole epoch in the life of the given social group are formed in these evaluations. Other evaluations are connected with the more immediate and brief phenomena of social life and, finally, with the news of the day, hour, and minute. All these evaluations interpenetrate and are dialectically connected. The aim of the epoch unfolds in the aim of every day and even every hour. Social evaluation unites the minute of the epoch and the news of the day with the aim of history. It determines the historical physiognomy of every action and every utterance, its individual, class, and epochal physiognomy.<sup>30</sup> (BAKHTIN [MEDVEDEV], 1991, p. 121).

Essa indissociável relação entre o tema e o valor do enunciado e o contexto social faz com que não seja possível compreender o todo do enunciado concreto sem compreender seu ambiente ideológico. Bakhtin [Medvedev] (1991) afirma que não é possível apreender o sentido geral

---

<sup>30</sup> *As avaliações sociais mais profundas e mais estáveis são determinadas pela existência econômica de uma classe em uma determinada época de sua existência. Pode-se dizer que os principais objetivos históricos de toda uma época na vida de um dado grupo social são formados nessas avaliações. Outras avaliações são ligadas aos fenômenos mais imediatos e breves da vida social e, finalmente, às novidades do dia, hora e minuto. Todas estas avaliações se interpenetram e estão dialeticamente ligadas. O objetivo da época se desenrola no objetivo de cada dia e até mesmo de cada hora. A avaliação social une o minuto da época e as novidades do dia com o objetivo de história. Ela determina a fisionomia histórica de cada ação e cada enunciado, sua fisionomia individual, de classe e de época.*

do enunciado da mesma forma que se apreende a significação dicionarizada de uma palavra:

To understand an utterance means to understand it in its contemporary context and our own, if they do not coincide. It is necessary to understand the meaning of the utterance, the content of the act, and its historical reality, and to do so, moreover, in their concrete inner unity. Without such an understanding, meaning is dead, having become some dictionary meaning of no necessity.<sup>31</sup> (BAKHTIN [MEDVEDEV], 1991, p. 122).

Em “Os gêneros do discurso” (1951-1953), Bakhtin retoma a discussão do enunciado, distinguindo-o da oração, a qual, segundo o autor, é uma unidade da língua vista como sistema. Assim, ao contrário da oração, cujos limites são definidos a partir de fatores sintático-semânticos, o enunciado tem seus limites definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Por outro lado, a oração, diferentemente do enunciado, não tem contato com a realidade imediata (a situação extraverbal), nem com os enunciados alheios. Também não é capaz, por si só, de elicitar no outro uma posição responsiva. As trocas discursivas não se fazem com orações, mas com enunciados plenos: “Não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido lingüístico) e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações.” (BAKHTIN, 2006b, p. 278).

Também é importante fator a distinguir a oração do enunciado a irrepetibilidade deste, em oposição à repetibilidade daquela. A oração “Que horas são?” tem sido repetida e continuará sendo repetida desta mesma forma incontável número de vezes. Entretanto, a cada vez que se repete muda o contexto em que é pronunciada (os participantes da interação, o tempo, o lugar, a intencionalidade da pergunta, etc.). Desta forma, essa mesma oração, a cada vez que é usada em um contexto real de comunicação discursiva, constitui um novo enunciado, ou parte de um novo enunciado. R. H. Rodrigues (2001) assim se refere à irrepetibilidade do enunciado pleno:

---

<sup>31</sup> *Entender um enunciado significa entendê-lo em seu contexto contemporâneo e no nosso, se eles não coincidem. É necessário entender o significado do enunciado, o conteúdo do ato e sua realidade histórica, e fazer isso, ademais, em sua unidade concreta interior. Sem essa compreensão, o significado é morto, tendo-se tornado um significado de dicionário, sem nenhuma utilidade.*

Cada enunciado, visto sob a ótica de acontecimento, é único, caracteriza-se por três dimensões constitutivas: seu tema (referido a objetos e sentidos), seu estilo verbal (seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua) e sua composição (seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta os participantes da comunicação discursiva). (RODRIGUES, R. H., 2001, p. 43).

Mesmo que mantida idêntica a parte verbal do enunciado, muda a relação entre os participantes e destes com o enunciado, mudam-se os acentos expressivos, muda-se o sentido. Então, cada enunciado concreto constitui efetivamente um evento único e irrepetível.

É importante ressaltar ainda que os enunciados não são – à maneira de textos – constituídos de orações. R. H. Rodrigues (2001) destaca que não se pode tomar o enunciado e a oração como entidades de mesma natureza e diferentes níveis, porque se definem a partir de sistemas de relações diversos:

O enunciado, como uma totalidade discursiva, no entanto, não pode ser considerado como uma unidade de nível superior e último (acima da sintaxe) do sistema lingüístico (estruturalismo), pois se encontra num outro campo de relações, o das relações de sentido, que não se equiparam às relações lingüísticas dos outros níveis. Ele é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, dado que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas. (RODRIGUES, R. H., 2001, p. 19).

Bakhtin define o enunciado concreto como “unidade da comunicação discursiva”, porque o discurso dos sujeitos na interação se materializa na forma de enunciados, não orações. Essa tese de que o enunciado é a unidade da interação sustenta-se em três “peculiaridades do enunciado na comunicação discursiva”, que o distinguem da oração. As duas primeiras peculiaridades do enunciado, de que passaremos a tratar agora, são a *alternância* dos sujeitos do discurso e a

*conclusibilidade* do dito, as quais estão em íntima correlação. A terceira peculiaridade – a relação do enunciado com os participantes da comunicação discursiva – será discutida mais adiante.

Como já mencionado, Bakhtin (2006b, p. 275) sustenta que é a “alternância dos sujeitos do discurso, ou seja [a] alternância dos falantes” que define os limites do enunciado. Como cada enunciado é sempre dirigido à compreensão responsiva de um interlocutor, é preciso que seu fim seja marcado de alguma forma, a fim de permitir a resposta do outro, seja ela verbal, seja na forma de um ato físico, seja mera aquiescência silenciosa. Assim, qualquer enunciado, desde uma réplica no diálogo até um romance, tem um princípio e um fim absolutos, sendo que antes do início há os enunciados de outros e depois do fim há os enunciados responsivos de outros (ainda que na forma de uma compreensão silenciosa, ou uma ação motivada por essa compreensão). O fim do enunciado é marcado por um *dixi* (que pode ser silencioso), percebido pelo ouvinte como sinal do fim do enunciado. É importante destacar que, na comunicação oral cotidiana, esse *dixi* conclusivo pode não ser percebido da mesma forma pelo falante e pelo interlocutor. São frequentes as interrupções nas conversas devido ao interlocutor julgar que o falante já concluiu seu enunciado e que lhe cabe agora a vez de enunciar-se. Ou, nas interações pouco amistosas, pode ocorrer de o interlocutor querer concluir o dito do falante à revelia deste.

Nos diálogos, cada réplica, mesmo constituída de uma única palavra ou mesmo de um silêncio expressivo, constitui um enunciado com sua conclusibilidade específica, uma vez que marca uma posição do falante e suscita uma resposta. Portanto, as frases de um diálogo, como qualquer enunciado, estabelecem entre si relações discursivas. Bakhtin (2006b) destaca que essas relações não podem ser abordadas como relações entre orações; não são relações apreensíveis em uma análise estritamente linguística. Nos gêneros secundários, segundo Bakhtin (2006b) parece haver diálogos entre orações, no interior do enunciado, com o autor colocando questões para as quais ele mesmo oferece resposta. Mas, segundo o autor, não há alternância efetiva dos sujeitos do discurso. Assim, a relação que se obtém é de natureza intrinsecamente diversa da existente nos diálogos reais.

Os enunciados refletem-se uns aos outros, ou seja, cada enunciado pode ser tomado como reação-resposta a enunciados anteriores em dada esfera da comunicação discursiva. Isso determina, em parte, seu conteúdo temático, sua composição e seu estilo, isto é, a escolha do que dizer e de como fazê-lo. Mas os enunciados não se moldam apenas pelos *já-ditos*, os enunciados anteriores. São também

orientados por aquilo que, acredita-se, será a resposta do outro ao nosso próprio enunciado. Quando o falante constrói seu enunciado já visa à reação resposta do interlocutor, procurando antecipá-la. E a previsão que o falante faz a respeito de qual possa ser a resposta do outro amolda seu enunciado (oferecem-se desculpas antecipadas, escolhem-se termos mais expressivos, etc.).

Bakhtin afirma que a conclusibilidade do enunciado, essa totalidade a que se pode responder é determinada por três fatores: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2006b, p. 281). Adiantamos que esses fatores para se “calcular” o acabamento do enunciado são interdependentes e não podem ser considerados de forma estanque.

O primeiro fator, a *exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado*, segundo Bakhtin, é variável segundo o campo da comunicação discursiva. Quando se têm gêneros altamente padronizados, como a ordem militar, nas quais o elemento criativo é mínimo, a exauribilidade é virtualmente plena. Já nos campos da criação, como a ciência, a exauribilidade é apenas relativa. Como o objeto é semanticamente inexaurível, recebe um acabamento que lhe dá uma relativa conclusibilidade (que permite a resposta do outro), segundo os objetivos do autor e as finalidades do gênero daquela situação social de interação.

Quanto ao segundo elemento, o *projeto de discurso*, Bakhtin diz que cada enunciado provoca no interlocutor uma impressão a respeito da *vontade* ou *intenção discursiva* do falante. Essa impressão do que o falante quer dizer, por sua vez, é que permite ao interlocutor medir a conclusibilidade do enunciado. Segundo Bakhtin, é essa intenção discursiva, o projeto de dizer do locutor que determina a escolha do objeto, os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal. Determina também, na medida do possível, a escolha do gênero no qual o enunciado é construído. A combinação desses elementos – escolha do objeto, seus limites, sua exauribilidade e a escolha do gênero – articula um todo significativo, que orienta a situação de comunicação discursiva:

Essa idéia – momento subjetivo do enunciado – se combina numa unidade indissolúvel com o seu aspecto semântico-objetivo, restringindo este último, vinculando-o a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus

participantes pessoais, com as suas intervenções – enunciados antecedentes. Por isso os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado em desdobramento. (BAKHTIN, 2006b, p. 281-282, grifos no original).

O terceiro elemento a conferir ao enunciado o caráter de inteireza, de algo a que se pode responder, é a *escolha de um gênero do discurso* – forma relativamente estável e típica de construção do todo do enunciado. Mesmo nos enunciados mais corriqueiros das interações cotidianas, organizamos nossos enunciados segundo determinados gêneros do discurso, os quais aprendemos a dominar da mesma forma que aprendemos a língua materna, a partir de enunciações concretas. Apesar de Bakhtin usar o termo “escolha”, a seleção do gênero não é de livre opção do falante. São essencialmente as condições da enunciação (esfera, tema e objetivo da interação, interlocutores, etc.) que vão determinar o gênero do discurso. A seguir, o projeto de discurso do falante, “com toda a sua individualidade e subjetividade”, é desenvolvido segundo o gênero escolhido.

As formas dos gêneros variam consideravelmente, como variam as condições sociais de interação, assim como a relativa liberdade que oferecem ao falante na construção do enunciado. Os gêneros do cotidiano (a conversa familiar, a interação na sala de espera do dentista, etc.) mostram-se bastante flexíveis e variáveis. Por outro lado, os gêneros oficiais são, normalmente, bastante normativos, no sentido que oferecem maiores coações ao falante com relação a conteúdo, tom, etc. Segundo Bakhtin (2006b), quanto melhor conhecemos os gêneros, mais facilmente fazemos uso deles e neles descobrimos e expressamos a nossa individualidade, conforme as possibilidades e necessidades. Assim, os gêneros constituem, ao mesmo tempo, um campo de possibilidades expressivo-interacionais e também limites (de flexibilidade variável) à construção do enunciado pelo falante. Ainda que, comparativamente às formas da língua, os gêneros sejam mais flexíveis e mutáveis, eles têm para o falante um caráter normativo, porque, segundo Bakhtin (2006b), não são criados pelo falante, mas lhe são dados.

Organizando todo e qualquer enunciado, os gêneros são onipresentes e funcionam primariamente como forma de estratificação da língua. Segundo Bakhtin (1998b), mesmo a língua oficial – por ele chamada “língua literária oral e escrita” (p. 96) – é única apenas em seu aspecto abstrato. Em seu aspecto concreto, de uso expressivo efetivo, a língua apresenta-se estratificada pelo plurilinguismo. Essa estratificação, para Bakhtin, opera-se, primeiramente, a partir dos gêneros. Os elementos da língua (léxico, sintaxe, etc.) têm sua utilização estreitamente associada com o sistema geral de acentos expressivos dos gêneros. Segundo Bakhtin (1998b),

Estes ou aqueles elementos da língua (lexicológicos, semânticos, sintáticos, etc.) estão estreitamente unidos com a orientação intencional e com o sistema geral de acentuação destes ou daqueles gêneros: oratórios, publicitários, gêneros de imprensa, gêneros jornalísticos, gêneros de literatura inferior (como o romance de folhetim, por exemplo) e, finalmente, os diversos gêneros da grande literatura.

Estes ou outros elementos da língua adquirem o perfume específico dos gêneros dados: eles se adequam [sic] aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e às entonações desses gêneros” (BAKHTIN, 1998b, p. 96).

Portanto, a estratificação da língua pelo gênero dá-se em estreita ligação com as demais formas de estratificação da língua, dentre elas a estratificação de classe social. É importante que se destaque ainda que o plurilinguismo é tenso, pois toda estratificação social da língua é acompanhada de apreciações sociais concretas.

Cada esfera da atividade humana produz incontáveis gêneros que regulam as interações discursivas no interior dessa esfera. E os gêneros, a partir da esfera, conferem ao enunciado conotações ideológicas e expressivas próprias. Assim, as linguagens profissionais, por exemplo, distinguem-se entre si não apenas pelo vocabulário, mas também por diferenças na orientação intencional, expressiva e apreciativa concretas. Segundo Bakhtin, a estratificação da “língua comum” pelo gênero é que lhe confere concretude, preenche-a com sentidos, expressividade, que torna cada gênero e a linguagem a ele associada característicos de certo âmbito (esfera, profissão, etc.):

[...] não é a composição lingüística neutra da língua que é estratificada e diferenciada, mas as suas possibilidades intencionais é que são espoliadas: elas são realizadas em direções definidas, são carregadas de conteúdos determinados, concretizam-se, especificam-se, impregnam-se de apreciações concretas, unem-se a determinados objetos, a âmbitos expressivos de gêneros e profissões. Dentro destes âmbitos, isto é, para os próprios falantes, estas linguagens de gêneros e estes jargões profissionais são diretamente intencionais plenamente significativos e espontaneamente expressivos; do lado, de fora, para os não participantes desta perspectiva intencional, essas linguagens podem parecer objetais, características, pitorescas, etc. Para os não participantes, as intenções que penetram nestas linguagens, tornam-se limitações semânticas e expressivas, tornam o discurso pesado e alheio, dificultam sua utilização direta, intencional e sem reservas. (BAKHTIN, 1998b, p. 96-97).

Assim, cada gênero confere à linguagem uma “aura expressiva” própria. Segundo Bakhtin (2006b), isso faz com que a forma de um dado gênero, quando empregada noutra esfera, sofra uma reacentuação. Por exemplo, pode-se usar a forma do gênero da saudação militar numa comunicação familiar. Obtém-se, então, uma reacentuação parodística. No caso dos livros analisados na presente pesquisa, ocorre fenômeno assemelhado. Ainda que os livros reúnam poemas, cartas, anedotas, provérbios e textos de uma variedade de outros gêneros do discurso, o emprego destes na composição de uma série didática faz com que todos recebam uma reacentuação proporcionada pela esfera escolar e pelo próprio gênero *livro de leitura* e recebam uma aura expressiva de textos didáticos.

Voltando às “peculiaridades” distintivas do enunciado relativamente à oração, Bakhtin cita como a terceira dessas características “a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com os outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006b, p. 289). Enquanto uma oração pode ser – e frequentemente o é – tomada como uma entidade que existe *per se*, como uma possibilidade abstrata no sistema da língua, o enunciado está sempre associado a um sujeito – um autor – e a um interlocutor. O



discurso sempre se materializa em enunciados produzidos por autores, dirigidos a seus interlocutores. Assim, segundo Bakhtin (2006b, p. 289), cada enunciado funciona como “um elo na cadeia da comunicação discursiva” e representa “a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”.

Portanto, associados a esta última peculiaridade do enunciado, estão dois importantes elementos, seu conteúdo semântico-objetual e seu conteúdo expressivo. Bakhtin (2006b) sugere que o autor escolhe os meios linguísticos e o gênero para enunciar-se levando primeiramente em conta o *conteúdo semântico-objetual*, porque visa a dadas tarefas (ideias) no discurso, as quais estão centradas no objeto e no sentido. Segundo o autor, é o conteúdo semântico-objetual que primeiramente determina as características estilístico-composicionais do enunciado.

Já o segundo elemento a determinar a composição e o estilo do enunciado é seu conteúdo expressivo, ou seja, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2006b, p. 289). Bakhtin afirma que esse elemento expressivo varia em força e significado, mas é onipresente nos enunciados, uma vez que é impossível um enunciado neutro. É a expressividade do enunciado, sua entonação, que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, sendo, portanto, determinante para o estilo individual. Mas Bakhtin alerta que a expressividade não está nesses elementos em si, que ela surge no emprego da palavra viva no enunciado concreto e mostra como exemplo o uso da palavra *alegria* num contexto em que a mesma não aparece positivamente conotada: “‘Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim’.” (BAKHTIN, 2006b, p. 292).

Destacamos aqui que a expressividade do enunciado não se orienta ao objeto diretamente, mas às valorações de que é esse objeto é portador, oriundas de inúmeros enunciados anteriores. Frequentemente, a escolha da forma de expressão do enunciado é determinada também pelos *já-ditos* sobre o mesmo tema:

[...] muito amiúde a expressão do nosso enunciado é determinada não só – e vez por outra não tanto – pelo conteúdo semântico-objetual desse enunciado mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema, aos quais respondemos, com os quais polemizamos; através deles se determina também o destaque dado a determinados

elementos, as repetições e a escolha de expressões mais duras (ou, ao contrário, mais brandas); determina-se também o tom. A expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta apenas o seu conteúdo centrado no objeto e no sentido. A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado. (BAKHTIN, 2006b, p. 297-298, grifo no original).

Bakhtin situa a expressividade também no gênero. Segundo ele, o falante não colhe as palavras no sistema da língua, como formas lexicográficas neutras, mas obtém-nas em outros enunciados congêneres ao seu próprio enunciado, pelo tema, composição e estilo. Assim, a expressividade típica do gênero funciona como a “auréola estilística” da palavra. Mas, insiste Bakhtin, essa auréola não é própria da palavra da língua como tal. É antes dada pelo gênero em que a palavra tipicamente ocorre, “é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra”. Dada a expressividade da palavra, Bakhtin afirma que esta existe para o falante sob três formas:

[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado. (BAKHTIN, 2006b, p. 294).

Bakhtin aponta também como traço essencial do enunciado o seu *direcionamento* a alguém, ou *endereçamento*. Todo enunciado tem um destinatário, que pode ser virtualmente qualquer pessoa ou grupo mais ou menos definido, ou mesmo algum interlocutor indefinido, no caso de enunciados monológicos de tipo emocional (o palavrão logo após a topada, por exemplo). Como já mencionado, o destinatário é constitutivo do enunciado:

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 2006b, p. 294).

Ressaltamos que o destinatário bakhtiniano não é uma entidade passiva, cujo papel em relação ao enunciado é de mero receptor. O ouvinte é constitutivo do enunciado porque o locutor, como já mencionamos, sempre constrói sua enunciação levando em conta o *fundo aperceptivo* do ouvinte (BAKHTIN, 1998b). A orientação para o outro é constitutiva de todo e qualquer enunciado:

Cada expresión lingüística de las impresiones del mundo externo, ya sea de las inmediatas, o de las que se han formado en las entrañas de nuestra conciencia y han recibido connotaciones ideológicas más fijas y estables, está siempre *orientada hacia otro*, hacia un oyente, incluso cuando éste no existe como persona real. [...] hasta las más simples, las más primitivas expresiones de deseos, de percepciones puramente fisiológicas, tienen una clara *estructura*

*sociológica*.<sup>32</sup> (BAJTÍN [VOLOSHÍNOV], 1991, p. 245, grifos no original).

No artigo “A construção do enunciado”, Bakhtin [Volochínov] destaca que a relação sócio-hierárquica entre os interlocutores determina a “orientação social do enunciado”, a qual está sempre presente em qualquer enunciado, mesmo nos monólogos e mesmo nos enunciados não verbais, como os gestos ou a expressão facial. Bakhtin [Volochínov] confere à orientação social relevante papel na constituição do enunciado:

[...] La orientación social es una de las fuerzas organizadoras vivas que, junto con la situación de enunciación, constituyen no sólo la forma estilística de ésta, sino también su estructura puramente gramatical.

En la orientación social encuentra su reflejo el *auditorio* de la enunciación – presente o presupuesto – ya que fuera de ella, como hemos visto, no habría nacido, ni habría podido nacer ningún acto de comunicación verbal. (BAJTÍN [VOLOSHÍNOV], 1993b, p. 256, grifos no original)<sup>33</sup>.

Considerando que todos os atos de discurso acontecem na interação entre duas consciências postas em contato pelo enunciado, também é constitutivo do enunciado, além do direcionamento ao interlocutor, sua *autoria*<sup>34</sup>. Como afirma Bakhtin (2006b), todo

---

<sup>32</sup> *Cada expressão linguística das impressões do mundo externo, seja das imediatas, seja daquelas que se formaram nas entranhas de nossa consciência e receberam conotações ideológicas mais fixas e estáveis, está sempre orientada para o outro, para um ouvinte, inclusive quando este não existe como pessoa real. [...] até as mais simples, as mais primitivas expressões de desejos, de percepções puramente fisiológicas, têm uma clara estrutura sociológica.* (p. 245)

<sup>33</sup> *A orientação social é uma das forças vivas de organização que, juntamente com a situação de enunciação, constituem não apenas a forma estilística, mas sua estrutura puramente gramatical.*

*Na orientação social, reflete-se o auditório da enunciação – presente ou pressuposto – já que fora dela, como vimos, não nasceria nem poderia nascer qualquer ato de comunicação verbal.*

<sup>34</sup> O conceito de autoria é discutido na seção 1.7.

enunciado tem um sujeito, um autor. A relação axiológica do autor, histórica e socialmente situada, com o seu mundo é o centro organizador do enunciado.

Como já comentado, a distinção mais relevante entre a oração e o enunciado é o caráter ideológico deste. Levando-se em conta que a ideologia é sónica e que o signo se constitui no terreno interindividual, o enunciado sempre se constitui, como já mencionado, como uma “ponte” lançada entre o autor e o interlocutor. Como descreve Bakhtin (2006c [1959-1961], p. 311, grifos no original), “O acontecimento da vida do texto [na qualidade de enunciado], isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*”. Onde há enunciado, há diálogo. Numa dada comunidade cultural, cada enunciado liga-se a muitíssimos outros pretéritos e futuros por incontáveis fios dialógicos.

O dialogismo, como elemento constitutivo do discurso, não é propriedade do sistema da língua. Encontram-se entre palavras e entre orações relações lógico-semânticas, como sinonímia, hiperonímia, adversidade, e assim por diante, mas não relações dialógicas, porque o diálogo prevê posições discursivas concretas de sujeitos, as quais não serão encontradas na língua como sistema:

Na linguagem, como objeto da linguística, não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos do sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. [...]

Não pode haver relações dialógicas tampouco entre os textos, vistos também sob uma perspectiva rigorosamente linguística. (BAKHTIN, 2010b, p. 208-209).

O dialogismo bakhtiniano resulta da própria condição do homem, que só existe em condição de *alteridade*. Não se pode pensar o ser humano como fora das relações sociais. A relação com o outro é constitutiva do homem tanto na dimensão social e ideológica, quanto nos seus aspectos psíquicos. Viver é estar em diálogo.

Uma implicação muito relevante da natureza intrinsecamente dialógica da linguagem é o fato de que qualquer enunciado sempre é amoldado pela presença do outro. Mesmo quando não há o diálogo

composicionalmente expresso, é inevitável que o interlocutor influencie a construção do enunciado:

De hecho, en la realidad, cada enunciación [...] está dirigida a un oyente, es decir *a su comprensión y a su respuesta* – obviamente, no inmediata, de hecho no se puede interrumpir a un orador o a un conferencista para hacerle observaciones o darle respuestas –, *a su consenso o disenso*, en otras palabras, a la percepción valorada del oyente – al “auditorio”. Cualquier orador o conferencista experto tiene perfectamente presente el aspecto dialógico de su discurso. Los atentos oyentes que están frente a él no son en absoluto una masa indistinta inerte inmóvil, de personas que lo siguen con indiferencia. Ante el orador existe en cambio un interlocutor vivo, variado. (BAJTÍN [VOLOCHÍNOV], 1993b, p. 250, grifos no original)<sup>35</sup>.

Bajtín [Volochninov] (1993b) afirma que mesmo o nosso pensamento se organiza de forma dialógica. Segundo ele, quando refletimos sobre um problema, há uma divisão em nosso “discurso interior” e, quando esse discurso é pronunciado em voz alta, toma a forma de perguntas e respostas, afirmações e negações sucessivas. Ocorre uma fragmentação do discurso, que assume uma forma dialógica.

[...] Comenzamos a discutir con nosotros mismos, comenzamos a nos convencernos de la exactitud de una decisión. Nuestra conciencia parece casi

---

<sup>35</sup> *Na realidade, cada enunciado [...] é dirigido a um ouvinte, ou seja, ao seu entendimento e a sua resposta – obviamente, não imediata; na verdade, você não pode interromper um orador ou um conferencista para fazer comentários ou dar respostas – à sua concordância ou discordância; em outras palavras, à percepção valorada do ouvinte – ao “auditório”. Qualquer orador ou conferencista experiente tem perfeitamente presente esse aspecto dialógico do discurso. Os ouvintes atentos à sua frente não são de maneira alguma uma massa indistinta, inerte, imóvel de pessoas que o acompanham com indiferença. Diante do orador, existe, ao contrário, um interlocutor vivo, variado.*

dividirse en dos voces independientes que se contraponen una a la otra.

Y siempre una de estas voces, independientemente de nuestra voluntad y de nuestra conciencia, coincide con la visión, con las opiniones y con las valoraciones de la clase a que pertenecemos. La segunda voz es siempre la voz del representante más típico, ideal, de nuestra clase. (BAJTÍN [VOLOCHÍNOV], 1993b, p. 252)<sup>36</sup>.

E em *Problemas da poética de Dostoiévski*, o dialogismo aparece como a substância da própria consciência. Sem o diálogo com o outro, numa pretensa consciência individual isolada, a ideia degenera e morre. A vida da ideia está na fronteira de duas consciências:

Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia. (BAKHTIN, 2010b, p. 98).

D. L. P. Barros (1997) aponta duas dimensões do dialogismo bakhtiniano. A primeira diz respeito ao diálogo entre interlocutores e a segunda ao diálogo entre discursos. Na primeira dimensão, D. L. P. Barros destaca quatro aspectos: a) a interação entre interlocutores como princípio fundador da linguagem; b) o fato de que o sentido constrói-se na relação entre sujeitos, na produção e interpretação de textos;

---

<sup>36</sup> *Começamos a discutir com nós mesmos, começamos a nos convencer da justeza de uma decisão. Nossa consciência parece quase dividida em duas vozes independentes que se contrapõem uma à outra. E uma dessas vozes, independentemente da nossa vontade e nossa consciência, sempre coincide com a visão, com as opiniões e com os valores da classe a que pertencemos. A segunda voz é sempre a voz representante mais típico do ideal, a nossa classe.*

c) a precedência da intersubjetividade sobre a subjetividade, “pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto” (BARROS, D. L. P., 1997, p. 31); d) a sociabilidade dos sujeitos, que vivem na interação uns com os outros e com a sociedade.

Na segunda dimensão, a do diálogo entre discursos, D. L. P. Barros (1997) destaca primeiramente o dialogismo como constitutivo da linguagem. Dado o caráter ideológico do signo linguístico, a língua não se mostra ideologicamente neutra, uma vez que, “a partir do uso e dos traços de discurso que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições [...] nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos” (BARROS, 1997, p. 31).

Destaque-se que o confronto entre os sentidos não se dá na língua como sistema, mas no discurso, ao encontrar seu objeto. Os discursos sociais são sempre tensos e estão em constante enfrentamento, contrapondo-se, atritando-se, ou reforçando-se mutuamente.

A seguir, D. L. P. Barros (1997) examina o conceito bakhtiniano de *polifonia*, entendendo-o como um tipo particular de manifestação do dialogismo no qual se apresentam ao leitor nos textos muitas vozes. Os textos polifônicos, assim, contrapõem-se aos textos monofônicos, aqueles que escondem os diálogos que os constituem e nos quais se ouve apenas uma voz a dominar a enunciação.

O conceito bakhtiniano de polifonia vem das teorizações de Bakhtin sobre o romance, especialmente a partir da obra de Dostoiévski. Em *Problemas da poética de Dostoiévski* (de 1929), Bakhtin sustenta que o romancista russo é o criador do romance polifônico, em oposição ao romance monológico que existe até então. Segundo Bezerra (2007, p. 191), “à categoria de monológico, estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento<sup>37</sup>; à categoria de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo”. A polifonia, portanto, é bem mais do que faz prever o conceito apresentado por D. L. P. Barros (1997). Isso fica evidente quando o próprio Bakhtin associa dialogismo a polifonia em Dostoiévski:

De fato, o caráter essencialmente dialógico em Dostoiévski não se esgota, em hipótese alguma, nos diálogos externos composicionalmente expressos, levados a cabo pelas suas personagens.

---

<sup>37</sup> “Acabamento” aqui se refere a fechamento de sentidos.



*O romance polifônico é inteiramente dialógico.* Há relações dialógicas entre todos os elementos da estrutura romanesca, ou seja, eles estão em oposição como contraponto. As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância. (BAKHTIN, 2010b, p. 47, grifos no original).

Bakhtin destaca que o grande mérito de Dostoiévski como romancista é essa capacidade de perceber as relações dialógicas “em todas as manifestações da vida humana consciente e racional” e construir o romance como um “grande diálogo”:

No interior desse “grande diálogo” ecoam, iluminando-o e condensando-o, os diálogos composicionalmente expressos das personagens; por último, o diálogo adentra o interior, cada palavra do romance, tornando-o bivocal, penetrando em cada gesto, em cada movimento mímico da face do herói, tornando-o intermitente e convulso; isso já é o “microdiálogo”, que determina as particularidades do estilo literário de Dostoiévski. (BAKHTIN, 2010b, p. 47).

Apesar de sua origem na análise literária, os conceitos de *monologismo* e *polifonia* aplicam-se como fundamentação teórica para análise dos discursos em qualquer esfera da atividade humana. O autoritarismo do discurso monológico, como destaca Bezerra (2007), está associado às verdades indiscutíveis, ao dogmatismo. Por sua vez, o acabamento que decorre do monologismo busca o apagamento do universo individual das personagens. Na esfera pública, esse apagamento do individual traduz-se nas visões reificantes, objetivadas do homem, produzidas pelos discursos autoritários de todo tipo.

Essa relação entre análise literária e crítica sociológica do discurso não é casual. Segundo Bezerra (1997), Bakhtin constrói sua teorização a respeito do romance monológico a partir do conceito marxista de reificação, usado na análise do sistema de produção capitalista. Para Bakhtin, a reificação do homem na economia capitalista, sua redução a coisa, a objeto, submete-o a toda sorte de

violência econômica, política e ideológica. Por outro lado, a grande estratificação de classes sociais produzidas pelo capitalismo proporciona as condições para enfrentamento dessa violência, por gerar novas formas de consciência e novas vozes. Bezerra assim resume a relação que Bakhtin traça entre capitalismo na Rússia do século XIX e o surgimento do romance polifônico:

E Bakhtin afirma que o romance polifônico só pôde realizar-se na era capitalista, e justamente na Rússia, onde uma diversidade de universos e grupos sociais nitidamente individualizados e conflituosos havia rompido o equilíbrio ecológico, criando as premissas objetivas dos múltiplos planos e múltiplas vozes da existência, indicando que a essência conflituosa da vida social em formação não cabia nos limites da consciência monológica segura e calmamente contemplativa e requeria outro método de representação. Estavam criadas as condições objetivas para o surgimento do romance polifônico. (BEZERRA, 2007, p. 193).

Amorim (2002) também discute a oposição bakhtiniana entre discurso monológico e discurso dialógico. Destaca a autora que todo discurso autoritário é necessariamente monológico, porque quer fazer com que nele somente se ouça uma única voz, a sua. Como ressalta Bakhtin [Volochínov] (1981, p. 47): “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”.

Assim, todo discurso dogmático, autoritário é necessariamente monológico. Contudo nem todo discurso monológico é necessariamente autoritário. Isto é o que se dá, por exemplo, com a poesia, que, segundo Bakhtin, distingue-se da prosa romanesca justamente por ser monológica.

Amorim aponta uma aparente incongruência com relação à teorização bakhtiniana relativa ao monologismo: Como todo enunciado constitui-se no entrecruzamento de, no mínimo, duas vozes – a do locutor e a do interlocutor – como seria possível falar em textos monológicos? É a própria autora que aponta como isso se resolve em Bakhtin:

Na realidade, existem em sua obra dois níveis de análise. Um primeiro nível, o qual ele [Bakhtin] chama de histórico-orgânico, que concerne à condição de possibilidade de todo discurso e em relação ao qual o termo monologismo não faz nenhum sentido. Todo enunciado é constitutivamente dialógico, uma vez que haverá sempre, ao menos, a voz do leitor que falará no texto ao lado da voz do locutor. “A palavra se dirige”, diz Bakhtin, e nesse gesto o outro já está posto.

Mas há um segundo nível, o nível composicional, em que as vozes podem se dar mais ou menos a perceber, ou melhor, a ouvir. Da maneira pela qual o texto é escrito e composto, ele pode vir a representar mais vozes ou, ao contrário, a fazer esquecer a dimensão de alteridade do seu dizer. Em ambos os casos, trata-se sempre de um princípio tendencial e nunca absoluto: um texto tende para o monologismo mais do que um outro, mas ele não será nunca inteiramente monológico em virtude da sua própria condição de possibilidade. (AMORIM, 2002, p. 12).

Como visto nesta seção, o enunciado é construído sempre como resposta a outros enunciados e prevendo respostas de enunciados que virão. Então, enunciar-se é, necessariamente, pôr-se em relação com o outro, o que implica sempre assumir um posicionamento. Na próxima seção, a ideia da enunciação como tomada de posição axiológica é aprofundada num exame ao conceito bakhtiniano de ato ético.

## 1.5 ATO ÉTICO

Em *Para uma filosofia do ato responsável* (1920/1924) Bakhtin discute a categoria do *ato ético* ou *ato responsável* e a possibilidade de estabelecer um critério universal para aferição do caráter ético de um ato. Inicialmente, Bakhtin discute uma dificuldade inerente à pesquisa e descrição dos atos humanos, que é a dupla qualidade do ato. Este tanto pode ser tomado em sua singularidade, como o ato-evento irrepetível de um sujeito sócio-historicamente situado, como em sentido geral, como abstração (ato-atividade) do que nos atos singulares é repetível, portanto

teoricamente apreensível. Como discutiremos a seguir, Bakhtin (2010a) afirma a necessidade de uma integração arquitetônica dessas duas dimensões do ato para que ele constitua um ato responsável.

Ponzio (2010) esclarece que o ato, neste caso, corresponde a uma ação (de pensamento) equivalente a tomar uma posição, fazer um movimento, e destaca que o verbo usado por Bakhtin (*postupok*) contém a mesma raiz de passo (*stup*), equivalendo, então, a “dar um passo”. Assim, segundo Ponzio, o conceito relaciona-se ao de “exotopia”, “extralocalização”, que Bakhtin usa em “O autor e o herói na atividade estética”, e que significa “o achar-se ou colocar-se fora de uma maneira única, absolutamente outra, não equiparável, singular” (PONZIO, 2010, p. 10). Então, a realização do ato ético implica ao sujeito deslocar-se de sua posição presente a uma posição responsável perante a vida naquele momento e lugar único (o existir-evento) que ele, e somente ele, pode ocupar.

Destaca também Ponzio (2010) que a palavra *responsável* deve ser tomada não apenas na acepção de assumir a responsabilidade por algo, mas também no sentido de responder a alguém/algo. Estaria, portanto, associada, à “compreensão responsiva”, a “pensamento participante”. Para dar conta desse duplo sentido, Sobral (2007a) usa o termo “responsabilidade”, que corresponde tanto a posicionar-se com relação a algo quanto a expressar essa posição como sua, assumi-la como verdadeira e válida no contexto dado. Sobral (2007a) assim expõe a dificuldade de apreensão teórica dos atos singulares:

Essa dificuldade advém a meu ver de duas características próprias dos atos humanos: atos absoluta e irredutivelmente singulares exigiriam agentes absolutamente únicos e dessemelhantes, e portanto indistinguíveis, bem como situações de ação absolutamente irrepetíveis, o que impediria toda e qualquer generalização, deixando-nos sob a tirania da eterna redescoberta do agir. Por outro lado, uma generalização que enfeixe atos sem respeitar o que há neles de singular pressuporia agentes absolutamente iguais entre si, bem como uma única situação de ação no âmbito de uma dada atividade, o que em nada corresponde à condição humana. (SOBRAL, 2007a, p. 11-12).

Bakhtin (2010a)<sup>38</sup> começa sua discussão do ato exatamente desse ponto, criticando a apreensão teórica, histórica e estética do ato, devido à separação que realiza entre o conteúdo-sentido do ato-atividade (generalizado) e a realidade histórica do ato-evento:

A característica que é comum ao pensamento teórico-discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética e que é particularmente importante para a nossa análise, é esta: todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e determinação. Somente na *sua totalidade* tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser e se realiza. É um componente real, vivo do existir-evento: é incorporado na singularidade do existir que se vai realizando [...] (BAKHTIN, 2010a, p. 42, grifos no original).

Para Bakhtin, o defeito dessas abordagens ao ato é que, ao desvincular, irremediavelmente, a atividade (o ato tomado em caráter abstrato) do ato concreto<sup>39</sup>, separam também o mundo da cultura do mundo da vida, no qual cada um de nós efetivamente “cria, conhece, contempla, vive e morre”. Essa desvinculação é perniciosa porque o valor ético do ato não pode ser derivado do seu valor teórico. Um dos riscos disso é a tomada de decisões baseadas em critérios técnicos, que abstraem as condições concretas da existência, porque, o ato abstrato, teórico rege-se por leis imanentes, que seguem uma lógica própria, desvinculada das condições materiais da existência concreta, e isso implica graves riscos:

---

<sup>38</sup> Uma vez que se perderam as páginas iniciais de *Para uma filosofia do ato*, estamos considerando a obra como o que foi recuperado.

<sup>39</sup> Como veremos na análise da autoria que se desenvolve no Capítulo 4, a dissociação entre o mundo da cultura e o mundo da vida compromete a natureza da autoria da Série Fontes como ato ético.

Do conteúdo separado do ato cognitivo apropriam-se suas próprias leis imanentes, com base nas quais ele se desenvolve sozinho, autonomamente. Inseridos neste conteúdo, consumado um ato de abstração, estaremos à mercê de suas leis autônomas; mais exatamente, cada um de nós não está mais presente nele como ativo no sentido individual e responsável. Dá-se então o que ocorre no mundo da tecnologia, que conhece a sua própria lei imanente a que se submete em seu impetuoso e irrestrito desenvolvimento, não obstante já há tempo tenha se furtado à tarefa de compreender a finalidade cultural desse desenvolvimento, e acabe contribuindo para piorar notavelmente as coisas em vez de melhorá-las; assim, com base nas suas internas, aperfeiçoam-se instrumentos que, como resultado, se transformam de meio de defesa racional em uma força terrificante, letal e destrutiva. É aterrorizante tudo que é tecnológico, quando abstraído da unidade singular do existir de cada um e deixado entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento; ele pode repentinamente irromper nessa unidade singular da vida de cada um como força irresponsável, deletéria e devastante. (BAKHTIN, 2010a, p. 42).

Segundo Sobral (2007a,b; 2008; 2009b), na teorização de Bakhtin sobre o ato este dialoga com vários filósofos, especialmente Kant e os neo-kantianos da Escola de Marburgo. Bakhtin aproxima-se de Kant na concepção de que o sujeito não existe *per se*, como uma coisa independente. Kant descreve na existência de um sujeito imaterial, que possa de alguma forma vir a ser conhecido como algo em si próprio e diz que o sujeito só pode ser conhecido pelos seus pensamentos. De forma análoga, Bakhtin nega que o sujeito possa ser conhecido “fora do discurso que ele produz, já que só pode ser aprendido como uma propriedade das vozes que ele enuncia” (DAHLET, 1997, p. 62). Porém, ao contrário do sujeito kantiano, que é um ser de pensamento, o de Bakhtin é um ser de discurso, sendo sua própria consciência, como já vimos, resultado da atividade discursiva. Essa posição é bastante marcada no livro *O Freudismo* (1927):

Toda consciência de si mesmo (porque a autoconsciência é sempre verbal, sempre consiste em encontrar um determinado complexo verbal) é a colocação de si mesmo sob determinada norma social. [...]

O conteúdo mais vago da consciência e a obra mais perfeita da cultura são apenas os extremos de uma única cadeia da criação ideológica. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009[1927], p. 87).

Bakhtin também se contrapõe a Kant no que diz respeito ao dever. Em Kant, o dever é tratado como uma categoria abstrata, universal, como sintetizada no *imperativo categórico*, resultado de verdades universalmente válidas. Holquist assim resume a visão ética kantiana:

Kant argumentava que a ética poderia ser fundada no princípio de que todos os agentes morais deveriam fazer julgamentos “como se” suas conseqüências não se aplicassem a um caso particular envolvendo os próprios interesses do agente, mas antes “como se” cada julgamento pudesse afetar qualquer pessoa em qualquer tempo. Bakhtin chama esse princípio de “a universalidade do dever”. Tal princípio protege a moral do vício potencial do relativismo descontrolado. Ele portanto tem muito a dizer num mundo pós-iluminismo não mais capaz de invocar a autoridade de um Deus não problemático. O princípio – de fato uma versão filosoficamente refinada e racionalmente motivada da regra de ouro – continua a ser construído na maior parte das nossas teorias correntes do direito [...]. (HOLQUIST, 1993, p. 6).

Já Bakhtin vê o dever como parte da concretude do ato, do que ele chama “existir real único do evento”:

Mas o dever é justamente uma categoria do ato individual; ainda mais do que isso, é a categoria da própria individualidade, da singularidade do ato, de sua insubstituíbilidade e não

intercambialidade, do seu caráter, para quem o executa, da necessidade e não da derogabilidade, de seu caráter histórico. Ora, mesmo através do dever a ética formal julga estabelecer o caráter da validade universal do ato. A categoricidade do imperativo cede lugar à sua universalidade, pensada pelo modelo da verdade teórica. (BAKHTIN, 2010a, p. 76).

Como forma de avançar em relação à visão kantiana, Bakhtin recupera a função original da linguagem no seio das relações humanas, que é o seu uso concreto como mediadora/constituidora das interações sociais. Distingue, então, dois tipos de verdade: *istina* ou *istinnost'*, que é a veracidade, a verdade abstrata, do mundo da cultura, universalmente válida, e *pravda*, que é a verdade concreta, do existir singular. Para Bakhtin, a *istina* é “o dever do pensamento”. Trata-se, então, de um dever teórico e não corresponde à minha verdade, da “história singular da minha vida”. Mas, para a “plenitude da palavra”, o ato de pensamento individual não pode dispensar qualquer das duas formas de verdade:

Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir o pensamento abstrato. A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade. E em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsabilmente significativa: pode ser a verdade (*pravda*), e não somente qualquer coisa de subjetivo e fortuito. Não é necessário, obviamente, supervalorizar o poder da linguagem: o existir-evento irrepetível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ela permaneça sempre como um fim. (BAKHTIN, 2010a, p. 84).



Disso decorre que o dever não pode ser tomado na abstração, uma vez que só a *istina* não pode servir como critério de verdade. O dever é próprio da relação única e irrepetível do eu com o mundo num dado espaço-tempo concreto. Assim, não há como enformá-lo teoricamente, determiná-lo num construto de verdade universalmente válido.

Portanto, desestabilizam-se as bases do dever abstrato kantiano e cabe buscar outra resposta para o que, segundo Amorim (2009, p. 21), é a pergunta básica que Bakhtin busca responder em *Para uma filosofia do ato*: Em que condições um ato (de pensamento ou criação) pode ser considerado ético, ou, “qual é a ética de um pensamento?”. Bakhtin nega que a resposta para a validade do ato possa ser encontrada no mesmo nível abstrato, universalizante da ciência ou da estética e afirma que o ético só adquire sentido no interior da vida mesma, em sua singularidade e unicidade:

Não existe um dever estético, científico e, ao lado deles, um dever ético: há apenas o que é estética, teórica e socialmente válido e ao qual se pode agregar um dever a respeito do qual todas essas validades são de caráter técnico, instrumentais. Tais posições adquirem sua validade no interior de uma unidade estética, científica, sociológica; enquanto adquirem o dever na unidade da minha vida singular e responsável. Em geral [...] não se pode falar de nenhuma norma moral, ética, de nenhum dever como tendo um determinado conteúdo. O dever não possui um conteúdo definido e especificamente teórico. O dever pode estender-se sobre tudo que é conteudisticamente válido, mas nenhuma proposição teórica conterà, em seu conteúdo, o momento do dever, nem se funda nele. Não existe um dever científico, estético, etc., nem tampouco existe um dever especificamente ético, entendido como um conjunto de normas com um conteúdo determinado. (BAKHTIN, 2010a, p. 84).

Desse entrelaçamento único e irrepetível entre o mundo da cultura, representado pela ciência e a arte, dentre outras esferas, e o mundo da vida decorre uma posição singular do indivíduo, a qual lhe impõe o dever como uma responsabilidade ética:

Na base da unidade de uma consciência responsável não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real da minha própria participação no existir como evento singular, coisa que não pode ser adequadamente expressa em termos teóricos, mas somente descrita e vivenciada com a participação; aqui está a origem do ato e de todas as categorias do dever concreto, singular e irrevogável [*nuditel'nyi*]. Eu também sou [...] participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [...]. Este fato do *meu não-álibi* no existir [...], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*. (BAKHTIN, 2010a, p. 96, grifos no original).

Essa responsabilidade inescapável do sujeito no ato singular é traduzida por Bakhtin com a expressão “não-álibi no existir”, e sua afirmação, sua assunção plena pelo sujeito é que garante a ética do ato. Existir responsabilmente é pôr-se em relação com o mundo da vida. A existência não pode ser pensada apenas como abstração, mas como o ocupar um lugar único na existência, o que, por sua vez, implica a necessidade do pensamento, a qual não se resume a uma necessidade lógica, ditada pelo *ser* do pensamento, seu conteúdo objetivo, universalmente válido, mas inclui o *dever* do pensamento, sua necessidade ética, chamada por Amorim (2009) de *necessitância*.

Segundo Amorim (2009, p. 23), “o dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta”. A partir desse lugar concreto e único é que o pensamento e seu conteúdo adquirem seu *valor* emotivo-volitivo, sua *entonação*. Amorim (2009) destaca que, na arquitetura bakhtiniana, o pensamento tem uma *significação* estável – dada pela identidade do ser, por aquilo que nele é estável e reiterável, teoricamente

apreensível – e um *sentido*, o qual é dependente da valoração que lhe dá o sujeito.

O conceito de *sentido* atravessa toda a obra bakhtiniana a partir de *Para uma filosofia do ato* e é um dos elementos centrais de sua elaboração estético-filosófica. A ele está associado o conceito de *assinatura*. Fazendo uma analogia entre o pensamento e um contrato, Bakhtin (2010a, p. 94) diz: “Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação.” A assinatura de um pensamento, a assunção do mesmo como verdadeiro para o sujeito no existir-evento é que lhe confere sua validade, sua *pravda*.

Amorim (2009) destaca que a assinatura não é meramente expressão de uma subjetividade casual, mas uma tomada de *posição*. Segundo a autora,

Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer. [...] A assinatura é o compromisso com a singularidade e com a participação no ser. Não se furtar, não se subtrair daquilo que seu lugar único permite ver e pensar. Assinatura é também inscrição na relação de alteridade: é confronto e conflito com os outros sujeitos. E por fim, pode-se dizer que a assinatura em Bakhtin é o atestado da passagem do sujeito por um dado espaço-tempo: ser real e concreto que se apropria de seu contexto, assumindo-o em ato. (AMORIM, 2009, p. 25).

Considerada em sua condição de ato de discurso, a assinatura está estreitamente ligada à autoria. Autorar é também assinar, no sentido de assumir uma posição singular na interação discursiva. Tendo em vista a especificidade deste estudo, a assinatura de Henrique da Silva Fontes na série de leitura que levou seu nome, implicou uma tomada de posição por um sujeito sócio-historicamente situado, ocupando uma posição única e irrepetível no existir-evento. Na análise da autoria que aqui se fará, buscaremos apreender como essa tomada de posição autoral se configura como um ato ético.

Também onipresente em toda a obra bakhtiniana, a noção de *valor* aparece associada a diferentes denominações nas várias obras do Círculo: *tom emocional-volitivo* e *centro de valor*, em *Para uma filosofia do ato responsável*; *entonação expressiva*, em “Os gêneros do

discurso”; *entonação e índice social de valor em Marxismo e filosofia da linguagem*; *entonação* ou *entonação* em “Discurso na vida e discurso na arte”; *ponto de vista* em *Problemas da poética de Dostoiévski*; *avaliação, apreciação, orientação e horizonte social, acento e tonalidade*, distribuídos nas obras (DIONÍSIO, 2010). Toda abordagem pelo discurso ao objeto é sempre valorada. O tom emocional-volitivo, que marca a relação do sujeito com o objeto, é inseparável dessa relação. Não é possível a neutralidade do sujeito frente ao mundo. Após afirmar que todo objeto com que entramos em relação nunca nos é simplesmente dado, mas está sempre associado com alguma coisa a ser feita, a ser alcançada, Bakhtin [Volochínov] coloca que, da mesma forma,

[...] a palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo. Tudo o que é efetivamente experimentado o é como alguma coisa que concerne simultaneamente ao dado e ao por-fazer-se, recebe uma entonação, possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca [...] (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 85-86).

Uma vez que a relação com o objeto nunca pode ser totalmente desinteressada, neutra, todo ato implica comprometimento, participação, envolvimento. Daí que todo ato discursivo, toda enunciação é sempre carregada de valor, que é marcado pela entonação expressiva. Então, a entonação é a marca da participação do sujeito no existir-evento. Como ressalta R. H. Rodrigues (2001),

O vínculo entre o enunciado e a sua dimensão social concretiza-se, segundo Bakhtin, pela entonação. Através dela, o discurso se orienta para fora dos seus limites verbais e entra em contato com a vida sócio-ideológica. Ela se situa na fronteira da vida social e da parte verbal do enunciado, marcando a atitude valorativa (feliz, aflita, interrogativa, de admiração, de surpresa etc.) do falante frente ao objeto do seu discurso e frente aos enunciados dos outros participantes da comunicação discursiva (enunciados que "discutem" e avaliam o objeto e as reações-resposta do interlocutor vistas como enunciados possíveis). Pela entonação o falante se engaja socialmente e toma posição ativa em relação a certos valores. (RODRIGUES, R. H., 2001, p. 27).

Bakhtin (2009) destaca ainda que o tom emotivo-volitivo da palavra não é dado na cultura, mas está integrado no "contexto singular e único da vida" do qual o sujeito participa. Esses valores vão sendo incorporados ao contexto da cultura, mas cada valor culturalmente válido só se torna efetivamente válido no contexto singular da existência do sujeito.

O tom emotivo-volitivo se dá precisamente em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso, e o expressa como o que é dado e como o que está por ser concluído — a partir do interior de mim mesmo enquanto participante obrigatório. Portanto ele não pode ser isolado, separado do contexto unitário e singular de uma consciência viva, como se se conectasse a um objeto particular enquanto tal; não se trata de uma valoração geral de um objeto independentemente daquele contexto singular no qual ele me é dado naquele momento, mas expressa a verdade inteira da proposição na sua totalidade, como momento único e irrepetível do que tem caráter de evento. (BAKHTIN, 2010a, p. 90-91).

Assim, a relação emotivo-volitivo, materializada na escolha de uma entonação, representa não uma reação psíquica passiva, mas uma

orientação moral e responsabilmente ativa da consciência. Portanto, destaca Bakhtin (2010a, p. 91), “Com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento”. Desta forma, entoar é também posicionar-se de maneira ativamente responsável.

Mas não se pode esquecer que os valores do sujeito, como sua consciência, também são socialmente orientados. Então, os índices de valor emotivo-volitivos não têm sua origem primeira no sujeito, mas advêm das ideologias do grupo social:

A entoação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. *A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito.* Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (VOLOSHINOV [BAKHTIN], 1976, p. 7, grifos no original).

Mais adiante, em “Discurso na vida e discurso na arte”, Volochínov [Bakhtin] afirma que a entonação não está voltada apenas para o interlocutor, mas também para o objeto, “a quem a entoação repreende ou agrada, denigre ou engrandece”. Essa dupla orientação social da entonação, para o interlocutor e para o objeto, segundo Volochínov [Bakhtin], é que a torna inteligível. Da mesma forma, todos os demais fatores dos enunciados verbais também são duplamente orientados. Assim, na avaliação do enunciado – no nosso caso, a obra – como ato ético, é preciso levar em conta sua relação com os interlocutores e com o objeto.

Nesta seção, abordamos o ato ético sem nos aprofundarmos nesse seu autor, o sujeito. É o que faremos na próxima seção.

## 1.6 SUJEITO

Um retrato do sujeito bakhtiniano já foi brevemente esboçado acima, na discussão do ato ético. Vimos que o sujeito, para Bakhtin, constitui-se discursivamente, portanto dialogicamente, na interação e na alteridade. O *eu* precisa do *outro* para conhecer a si mesmo, para criar uma identidade (ou *eu para-si*), a partir do qual exerce sua participação no todo social (o *eu para-o-outro*):

A proposta [de Bakhtin] é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável / responsivo, que lhe dá sentido. (SOBRAL, 2007a, p. 24).

Esse conhecimento do *eu* obtido na relação com o *outro*, dá-se a partir do *excedente de visão* que cada sujeito tem em relação ao outro. Segundo Bakhtin (2006a), quando eu contemplo o outro, tenho dele uma visão que lhe é inacessível. Vejo o horizonte recortado por sua figura e partes de seu corpo que seu olhar não abarca. Vejo-o numa relação com os objetos que só a mim, do meu ponto de vista, é acessível. Reciprocamente, também o outro me vê de uma maneira que só a ele é possível. A visão que o outro tem de mim me completa naquilo em que eu mesmo não me posso completar, e vice-versa. Mas o outro tem de si próprio uma visão que também me é, por princípio, inacessível. Porque eu também não posso ocupar o seu lugar na existência.

No acabamento da personagem da obra artística, Bakhtin prevê uma aproximação pelo autor do ponto de vista da personagem, para ver axiologicamente o mundo tal como ela o vê, e um posterior afastamento, para construção do excedente de visão:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, para criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu

conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2006a, p. 23, grifos nossos).

Na presente pesquisa de doutorado, não tratamos com personagens, mas com o autor, a quem buscamos dar algum acabamento, entender como este se constitui como tal, na sua relação com a própria obra e com o contexto histórico-social-axiológico de sua produção. Então, é preciso realizar os mesmos movimentos de aproximação do ponto de vista desse autor – buscando compreender seus valores, concepções, projeto de dizer – e de afastamento, de exotopia, para ver a figura desse sujeito-autor sobreposta ao horizonte social de sua época. Esses movimentos são essenciais à apreensão da autoria como ato ético.

O olhar ao ambiente histórico-social é imprescindível à compreensão do sujeito. Para o Círculo, não pode existir sujeito, em sua condição humana completa, isolado do convívio social. Fora da relação com o outro e do discurso, só a existência animal é possível. Como também já discutimos acima, a consciência mesma só se pode constituir discursivamente. Ademais, a constituição ideológica dessa consciência e sua expressão só se pode dar na e pela linguagem:

Toda enunciação verbalizada do homem é uma pequena construção ideológica. A motivação do meu ato é, em pequena escala, uma criação jurídica e moral; uma exclamação de alegria ou tristeza é uma obra lírica primitiva; as considerações espontâneas sobre as causas e efeitos dos fenômenos são embriões de conhecimentos científico e filosófico etc. Os sistemas ideológicos estáveis e enformados das ciências, das artes, do direito etc. cresceram e se cristalizaram a partir do elemento ideológico instável, que através das ondas vastas dos discursos interior e exterior banham cada ato nosso e cada recepção nossa. Evidentemente, a ideologia enformada exerce, por sua vez, uma poderosa influência reflexa em todas as nossas reações verbalizadas. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 88).

Caracteriza também o sujeito bakhtiniano ser dotado de *responsabilidade*, estando definitiva e inapelavelmente implicado na



vida. O sujeito bakhtiniano é, primeiramente, *responsável* por seu próprio pensar e agir. Desde o primeiro texto conhecido de Bakhtin, “Arte e responsabilidade” (1919), essa responsabilidade já é assinalada:

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa. [...]

O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. [...] O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. (BAKHTIN, 2006f [1919], p. XXXIII-XXXIV).

Em segundo lugar, o sujeito é também *respondente*, no sentido de que seus atos, incluindo os de linguagem, existem como resposta a sua compreensão de outros atos e provocarão, por seu turno, outras respostas, num jogo dialógico incessante, que é onipresente na vida social e que com ela estabelece uma relação de múltipla constituição. Geraldí (2008) agrega a esse caráter respondente do sujeito a responsabilidade pela própria enunciação:

Retornamos aqui ao fundamento da responsabilidade: a contraposição entre o *eu* e o *outro*. Ao agirmos com base na compreensão de algo que antecede a nossa própria ação, somos responsáveis pela compreensão construída que passa a ser o *sentido* do evento. Somos responsáveis por isso, e duplamente responsáveis porque as ações que nosso ato desencadear no futuro (ações de outros ou minhas) resultarão, por seu turno, de uma compreensão que não remete mais somente ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta. Em outros termos, a responsabilidade ‘responsiva’ tem dupla direção, tanto para o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela é sempre realizada no

presente. (GERALDI, 2008, p. 7, grifos no original).

A responsabilidade do sujeito bakhtiniano opõe-se a qualquer pretensão de assujeitamento ao discurso que uma constituição discursiva da consciência poderia sugerir. Bakhtin reafirma essa responsabilidade ao tratar do não-álibi da existência. O sujeito é responsável por sua participação no Ser, tem o dever de fazer coincidir no ato os valores da cultura com os da sua existência singular. É isso que lhe confere uma identidade. A visão bakhtiniana de sujeito concreto e singular também opõe-se, portanto, a qualquer concepção idealista de sujeito abstrato, desencarnado:

A partir do lugar único que eu ocupo, se abre o acesso a todo o mundo na sua unicidade, e para mim, somente deste lugar. Como espírito desencarnado, ao invés, eu perco a minha necessária relação de dever com o mundo, perco a realidade do mundo. Não existe o homem em geral; existe eu, e existe um determinado, concreto, “outro”: o meu próximo, o meu contemporâneo (a humanidade social), o passado e o futuro das pessoas reais (da humanidade histórica real). Todos estes são momentos de valor do existir, individualmente válidos e que não universalizam o existir singular, que se abrem <?><sup>40</sup> a mim do meu lugar único como fundamento do meu não-álibi no existir. (BAKHTIN, 2010a, p. 106).

O sujeito bakhtiniano é também um ser inacabado. Bakhtin argumenta que o homem real não pode ser determinado, uma vez que a visão que dele temos é sempre parcial e provisória. O acabamento só é possível em relação à personagem na obra de arte. O sujeito é também sempre inconcluso. Mesmo após a morte do indivíduo, seu todo nunca será conhecido e, enquanto se falar dele, as versões sobre ele sempre serão parciais e nunca totalmente congruentes. Bakhtin inicia “O autor e a personagem na atividade estética” estabelecendo justamente a distinção entre a possibilidade de acabamento da personagem e a

---

<sup>40</sup> Em razão do mau estado de conservação em que se encontram alguns manuscritos de Bakhtin, algumas palavras estão ilegíveis. Sua omissão é marcada com este sinal na edição consultada.

impossibilidade de determinar o homem, enformá-lo num todo acabado. Segundo Bakhtin, o autor constrói a obra de tal forma que cada elemento da obra corresponde à dupla relação do autor e da personagem com esse elemento. A consciência globalizante do autor compreende a consciência da personagem.

Na vida, também buscamos compreender e avaliar os atos dos que no rodeiam, mas essas respostas nunca podem ser totalizantes, justamente porque, ao contrário da personagem, o homem nunca pode ser conhecido por inteiro. Como ressalta Bakhtin,

[...] na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida, porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro; e mesmo onde apresentamos definições acabadas de todo o homem – bondoso, mau, bom, egoísta, etc. –, essas definições traduzem a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele, ou, por último, trata-se apenas de impressões fortuitas do todo ou de uma generalização empírica precária; na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessam de uma forma ou de outra. (BAKHTIN, 2006a, p. 3-4).

Assim, todo acabamento do sujeito é sempre parcial e provisório. Ademais, esse acabamento só se pode dar a partir da visão do outro. Como discutido acima, eu consigo ver o outro a partir de uma perspectiva externa, exotópica, a qual lhe é impossível assumir com relação a si mesmo. Da mesma forma, ele também me contempla de uma maneira que só sua posição exotópica em relação a mim lhe permite fazê-lo. Então, eu me constituo sempre na alteridade. O fato de eu ocupar um lugar único na existência não implica, de forma alguma, que eu seja um sujeito que vive e aja por mim unicamente. Minha participação na existência implica minha relação responsável com um sistema de valores socialmente constituídos:

Consideramos oportuno lembrar que viver do interior de si mesmo, partindo de si mesmo nas

próprias ações, não significa de jeito algum viver e agir por si. A centralidade da minha participação única no existir dentro da arquitetônica do mundo da experiência vivida não é em absoluto a centralidade de um valor positivo <?> para o qual todo o resto no mundo não é mais que um fator auxiliar. O eu-para-mim constitui o centro da origem do ato e da atividade de afirmação e de reconhecimento de cada valor, já que este é o ponto singular no qual eu responsabilmente participo no existir singular – o centro operativo, o quartel-general da minha possibilidade e do meu dever no evento do existir, já que somente do meu lugar único eu posso e devo ser ativo. A minha comprovada participação no existir é não somente passiva (o prazer da existência), mas sobretudo ativa (o dever de ocupar efetivamente o meu lugar único). (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010a, p. 122-123).

Geraldi (2008) ressalta a importância da *alteridade* no conhecimento – ainda que sempre parcial e provisório – de si:

Da correlação entre estes três conceitos – *excedente de visão, distância e acabamento* – podemos extrair que o sujeito de Bakhtin é sempre de uma incompletude fundante (é a relação com a alteridade que lhe dá existência), e que a demanda de completude – o movimento em direção ao *outro* – será sempre um movimento que não produz solução, no sentido de que o *excedente de visão* permanecerá produzindo novos acabamentos a que o *eu* não tem acesso. (GERALDI, 2008, p. 8, grifos no original).

Então, o olhar do outro é que permite ao sujeito conhecer-se, sempre parcial e provisoriamente. Mesmo a introspecção, que consiste num movimento do sujeito em busca de uma outridade, de posição extraposta, exotópica em relação a si mesmo, não é capaz de nos dar acabamento total e definitivo. Como diz Bakhtin, “é ainda em nós mesmos que somos menos aptos e conseguimos perceber esse todo da nossa personalidade” (BAKHTIN, 2006a, p. 4).

Há que se considerar ainda a estreita ligação entre alteridade e dialogismo. Como já mencionado na seção 1.4, cada enunciado nosso é sempre dirigido à compreensão responsiva do outro. Da mesma forma, nossa relação com o objeto nunca é direta, mas sempre permeada pelos incontáveis já-ditos sobre ele (BAKHTIN, 1998b). Então, o outro nos constitui enunciativa e discursivamente. Cada valor e cada expressão do sujeito têm raiz social.

Nesta seção, examinou-se a concepção bakhtiniana de sujeito. Na seção seguinte, finalizando este capítulo sobre os conceitos que fundamentam a pesquisa, tratamos do autor e da autoria.

## 1.7 AUTOR, AUTORIA

A questão do autor e da autoria já foi delineada no capítulo introdutório. Vimos que a pessoa do autor não se confunde com a posição enunciativa de autor. Vimos também que a autoria pode ser vista tanto como essa posição enunciativa, a posição ao autor, quanto como um elemento formal, que representa o trabalho do autor na organização do todo da obra. Usaremos a denominação *autor-pessoa* ou o nome (Henrique) Fontes quando nos quisermos referir especificamente à primeira dessas entidades, o ser humano concreto. Já a denominação *autoria* será usada para fazer referência tanto à posição enunciativa quanto à atividade autoral. Por fim, o termo *autor*, mais geral, será usado para qualquer dessas entidades, quando não houver necessidade de distingui-las lexicalmente.

Com relação ao autor-pessoa, há que se considerar sua natureza como sujeito. Assim, tudo que se disse acima a respeito do sujeito vale, naturalmente, para o autor-pessoa. Sua condição humana implica que sua consciência é socialmente constituída no/pelo discurso. Da mesma forma, como sujeito, o autor-pessoa é também dotado de “responsabilidade”, sendo responsável por seus atos (incluídos os discursivos) e sendo interpelado inapelavelmente pelo discurso.

Por sua vez, a posição enunciativa de autor implica ocupar um lugar de dizer. Essa é sempre uma posição relativa. O autor, como sujeito de um dizer, só pode existir relativamente a um interlocutor, a quem seu enunciado se dirige. A posição de autor só pode existir na interlocução. Por consequência, como já mencionado, o interlocutor é constitutivo para o autor.

A atividade autoral como organizadora do enunciado – que só se pode realizar a partir da constituição de uma posição enunciativa de autoria – materializa no enunciado o *projeto de dizer* ou *intenção discursiva* do autor, mediante escolhas de conteúdo temático, composição e estilo (BAKHTIN, 2006b). A realização desse projeto de dizer do autor – que se funda na relação dialógica com o interlocutor, no contexto espaço-temporal e axiológico da interação e na *memória de futuro*. Para Bakhtin, a memória pode ser de passado ou de futuro, sendo esta última uma projeção do futuro, que completa o ser em devir: “[...] completo-me com o vindouro, o desejado, o devido; só no futuro está o centro real de gravidade da minha determinação de mim mesmo” (BAKHTIN, 2006a, p. 115). Di Camargo Júnior (2009), a partir de Bakhtin, estabelece a relação entre as memórias de passado e de futuro:

Elas [as memórias de passado e de futuro] andam juntas, são complementares. Os sujeitos estão inseridos na História e em seus valores. Ao enunciar resgatam-se esses valores já estabelecidos, mas ao invocar os valores ou significações imediatamente reinventa-se o sentido, pois o indivíduo contribuiu com o tom, com a expressão, com o desejo do que quer dizer. A memória do passado é o que pode-se chamar de atual, contemporâneo; já a memória de futuro é o utópico, isto é, ainda sem lugar, ainda não concretizado. A primeira tem a ver com a estética, pois a [sic] constituição do indivíduo. A segunda com a moral, pois revisão, reapresentação dos valores. A memória do futuro é colocar-se como sujeito criativo, logo com responsabilidade moral. (DI CAMARGO JÚNIOR, 2009, p. 75-76).

Mas o sujeito não tem uma memória de futuro somente com relação a si mesmo. A cada vez que alguém se enuncia, projeta também o outro no futuro, prevê suas ações – discursivas ou de outra natureza – e tenta intervir sobre outro para que ele corresponda ao futuro projetado.

A materialização do projeto de dizer implica também a seleção de um gênero, o qual organizará a elaboração do enunciado:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-

objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (BAKHTIN, 2006b, p. 282, grifos no original).

Na densa teorização que Volochínov [Bakhtin] faz sobre o autor em “Discurso na vida e discurso da arte” (1926), ele deixa claro que autor, ouvinte e herói não devem ser tomados como fatores exteriores à obra, mas como constituintes essenciais desta. Da mesma forma que o que aparece numa foto de um automóvel não é o automóvel em si, mas uma imagem do mesmo, obtida a partir de certo enquadramento, com uma dada intencionalidade, o objeto no enunciado não se confunde com o objeto no mundo, pois se trata de uma apropriação – efetuada no/pelo enunciado – de um objeto que é sempre inexaurível, realçando-lhe determinados aspectos, ignorando outros, segundo uma axiologia dada, que vem dos já-ditos sobre o objeto. O mesmo vale para o interlocutor, o qual não aparece no enunciado como tal, mas como a imagem no enunciado daquele a quem o autor dirige seu discurso. Essa imagem pode materializar-se em vocativos e pronomes de tratamento. Mas, ainda que o interlocutor não seja especificado dessa forma, ele sempre estará presente, como elemento a orientar a autoria, uma vez que, como já vimos na seção 1.4, o endereçamento ao interlocutor é constitutivo do enunciado.

A autoria sempre envolve um sujeito implicado no seu próprio dizer, pelo qual ele responde. Essa responsabilidade do autor por seu dito fica claro no resumo que elaboram Clark e Holquist do pensamento bakhtiniano relativo à responsabilidade / “respondibilidade”:

Os termos “arquitetônica” e “respondibilidade” são os que melhor abarcam o tema principal da obra [bakhtiniana], isto é, a respondibilidade que temos por nosso lugar único na existência e dos meios pelos quais relacionamos essa singularidade com o resto do mundo que é outro para ela. Bakhtin supõe que cada um de nós “não tem álibi

na existência”. Nós próprios precisamos ser responsáveis, ou respondíveis, por nós mesmos. Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar da minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio de valores que articulo em atos. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 90).

Francelino (2011) afirma que essa responsabilidade inevitável do autor-pessoa sustenta-se em dois princípios. Primeiramente, a autoria, ainda que manifestação de um sujeito individual, somente pode constituir-se na alteridade. Isto é, o sujeito constitui-se autor ao enunciar num espaço discursivo que nunca é vazio, porque já está preenchido por incontáveis enunciados. Ou, como afirma Francelino, a autoria “é um processo de instituição de uma subjetividade que se configura e ganha sua autonomia no processo interativo com outras vozes nas quais ele, o autor, se apóia ou com as quais trava grandes batalhas” (FRANCELINO, 2011, p. 3580). Em segundo lugar, conforme discutido acima, todo enunciado prevê a instauração de um interlocutor, cuja presença participa na constituição do enunciado:

[...] o ato de produção de um discurso, de um enunciado, enfim, de linguagem, dá-se pela inevitável presença do outro, desse outro que se constitui leitor/ouvinte de nossas palavras, de nossos atos, gestos, comportamentos. Esse leitor é presumido pelo autor, no processo dialógico da interação, de forma integral, ou seja, o autor o enxerga em sua formação social, histórica, psicológica, enfim, como uma entidade completa, e é esse perfil que determinará toda a produção discursiva do autor. (FRANCELINO, 2011, p. 3580).

A autoria envolve aspectos relacionados ao acabamento do enunciado e a variações no gênero operadas pelo autor no processo da enunciação. Relativamente ao acabamento, Francelino destaca que o autor confere ao enunciado um “fim provisório”. Embora o tema de um enunciado seja virtualmente inesgotável, o autor precisa conferir um



acabamento ao seu enunciado, ainda que provisório, dar-lhe um caráter de totalidade à qual o interlocutor possa responder. Quanto às variações no gênero, Francelino (2011, p. 3581) afirma que “o autor se manifesta nas variações que o gênero sofre no decorrer do processo enunciativo”, uma vez que seleciona, entre as variadas formas de organizar seu enunciado, aquela que considera mais adequada a seu projeto de dizer.

Em termos linguísticos, a autoria se constitui também no processo de seleção lexical e organização morfossintática do enunciado. Mas essa seleção de palavras e formas de organizá-las não se dá a partir de um repertório neutro oferecido pelo sistema abstrato da língua. Dá-se antes a partir de outros enunciados do mesmo gênero, nos quais o autor apreende a expressividade da palavra. Esse valor expressivo, como já discutido na seção 1.4, não é uma propriedade intrínseca da palavra, não faz parte de sua significação abstrata, mas resulta do encontro entre a palavra e a realidade concreta. Como destaca Sobral,

O estilo [...] também é interativo, também é dialógico, vem da relação entre o autor e o grupo social de que faz parte, em seu representante autorizado, ou típico, a imagem do ouvinte, que também é um fator intrínseco vital da obra. O estilo tem relações com a forma do conteúdo, o modo como o conteúdo é organizado, e não tem que ver com um “desvio” da norma, do mesmo modo que seu uso não se restringe à esfera literária. (SOBRAL, 2009a, p. 64).

Assim, o chamado “estilo individual” do autor é ele próprio dialógico. Da mesma maneira que as escolhas discursivas e enunciativas orientam-se para o objeto e para o interlocutor, também as escolhas estilísticas visam ao outro. São as escolhas composicionais e estilísticas que representam o “selo da individualidade” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981) do autor e permitem que o reconheçamos no todo da obra. Segundo Bakhtin (2006d [193?-1940]),

O autor de uma obra só está presente no todo da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde

mais percebemos a sua presença. (BAKHTIN, 2006d, p. 399).

O que faculta ao autor as escolhas estilísticas que marcam a autoria é o *plurilinguismo*, entendido como a existência de incontáveis linguagens ou vozes sociais dentro de uma mesma língua. O plurilinguismo, ou heteroglossia, é um conceito desenvolvido por Bakhtin em “O discurso no romance” (1934-1935). Segundo Bakhtin, cada época histórica, cada geração, cada camada e cada grupo social tem uma linguagem que lhe é própria. Assim, a língua é grandemente estratificada, multiforme. Dessa forma,

[...] em cada, momento da sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva. Deve-se isso à coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc., etc. Estes “falares” do plurilingüismo entrecruzam-se de maneira multiforme, formando novos “falares” socialmente típicos. (BAKHTIN, 1998b, p. 98).

Segundo Bakhtin (1998b), no processo histórico de unificação das línguas europeias, operaram *forças centrípetas*, uniformizadoras, visando a estabelecer barreiras ao plurilinguismo, visando a um mínimo de compreensão mútua, necessária à unificação nacional. Essas forças centrípetas, ao agir contra o plurilinguismo, conseguem estabelecer, pela normatização, uma língua oficial:

A linguagem comum e única é um sistema de normas linguísticas. Porém, tais normas não são um imperativo abstrato, mas sim forças criadoras da vida da linguagem. Elas superam o plurilingüismo que engloba e centraliza o pensamento verbal-ideológico, criando no interior desse plurilingüismo nacional um núcleo lingüístico sólido e resistente da linguagem literária oficialmente reconhecida, defendendo essa língua já formada contra a pressão do plurilingüismo crescente. (BAKHTIN, 1998b, p. 81).

O plurilinguismo jamais é completamente vencido pelas forças centrípetas, porque a elas se opõem *forças centrífugas*, que estratificam a língua em inúmeras variantes sociais, profissionais, regionais. Na composição do romance, a autoria, como função estética, articula variadas vozes sociais, de forma a constituir um sistema plurilíngue integrado no todo artístico. Uma vez que as vozes que penetram no romance estabelecem entre si um jogo de concordâncias e oposições, o plurilinguismo aparece em Bakhtin associado ao dialogismo:

O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. [...] O discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens não passam de unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance. Cada um deles admite uma variedade de vozes sociais e de diferentes ligações e correlações (sempre dialogizadas em maior ou menor grau). (BAKHTIN, 1998b, p. 74-75).

Como o texto literário, o texto não-artístico também pode ser plurilíngue, no sentido de nele conseguirmos perceber diferentes vozes agenciadas pelo autor, as quais inevitavelmente dialogam entre si. Mas, como já destacado na discussão do dialogismo (seção 1.4), é característico do texto autoritário uma forte tendência ao monologismo, ao apagamento das vozes conflitantes com o discurso do autor. Assim, é possível que, na composição do enunciado, o autor agence somente aqueles discursos orientados coerentemente ao seu próprio discurso. Como se verá na análise, é isto que ocorre na Série Fontes.

Na discussão que faz do autor e da autoria em *Problemas na poética de Dostoiévski* (1929), Bakhtin refere-se à autoria como “a última instância de significação da obra” (BAKHTIN, 2010b, p. 215). Desta forma, na análise da autoria, esta precisa ser percebida no todo da obra, que materializa o projeto de dizer do autor. Portanto, abordar a autoria da Série Fontes como organizadora dos sentidos na obra, implica um olhar ao conjunto da obra, percebendo como as escolhas de conteúdo temático, composicionais e estilísticas, as intercalações de textos, a mobilização de discursos, as escolhas dos recursos linguísticos, etc., organizam-se na arquitetônica da obra, visando a conferir-lhe certa entonação geral que marca a relação emotivo-valorativa do autor em relação ao todo do enunciado, tanto nos seus elementos extraverba-

(que, como vimos, compreendem a situação e os interlocutores), como nos elementos verbais, materializados no conjunto de livros analisados.

A filosofia da linguagem bakhtiniana, por seu larguíssimo escopo teórico, envolve grande quantidade de conceitos. No presente capítulo, apresentamos aqueles que consideramos mais relevantes para a análise. Outros conceitos são ainda trabalhados localmente nos capítulos seguintes, à medida em que isso se fizer necessário. No capítulo a seguir, no qual detalhamos o percurso metodológico desta pesquisa, alguns dos conceitos aqui desenvolvidos são utilizados para fundamentar os procedimentos de geração e análise dos dados.

## CAPÍTULO 2

### O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Inicialmente, apresentamos e discutimos a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que é a abordagem utilizada neste estudo. Em seguida, apresentamos algumas considerações éticas sobre a pesquisa em Ciências Humanas e sobre esta pesquisa em particular. Por fim, traçamos um esboço geral da pesquisa, apontando os planos de análise, e detalhamos como a pesquisa foi desenvolvida.

#### 2.1 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

A Análise Dialógica do Discurso (ADD), abordagem adotada neste trabalho, não é um método de pesquisa no sentido estrito do termo, com procedimentos formalizados, constituindo uma perspectiva teórico-analítica acabada, mesmo porque, como destaca Brait (2006), isso seria contrário ao pensamento do Círculo de Bakhtin. Mas isso não implica que a ADD não tenha princípios epistemológicos definidos. Brait assim resume esses princípios:

[...] é possível explicitar seu [da ADD] embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos

necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2006, p. 10).

Portanto, da mesma forma que a própria concepção bakhtiniana vê a linguagem como inerentemente social e histórica, a ADD concebe os estudos da linguagem como uma atividade cuja concepção, produção e recepção está associada a contextos sócio-históricos específicos. A ADD prevê também que o próprio pesquisador – apesar de sua posição necessariamente exotópica – é ele próprio um ser humano socialmente inserido e em relação dialógica com o objeto.

Contrariamente ao princípio investigativo positivista, ainda largamente vigente nas chamadas ciências exatas, de separação completa entre o observador e o observado, Bakhtin (2006c, 2006e) prevê que o diálogo do investigador com o objeto seja constitutivo dos dados:

Um estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do *texto* (objeto de estudo e reflexão) e do *contexto* emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 2006c, p. 311, grifos no original).

O complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas (e acima de tudo pelos estudos literários). As ciências do espírito; seu objeto não é um, mas dois “espíritos” (o que é estudado e o que estuda, que não devem fundir-se em um só espírito). O verdadeiro objeto é a inter-relação e a interação dos “espíritos”. (BAKHTIN, 2006e [1970-1971], p. 380, grifos no original).

Uma das primeiras implicações da postura teórico-metodológica assumida pela ADD é o diálogo do pesquisador com um *sujeito*, não com um *objeto*. Comparando as ciências exatas com as humanas, Bakhtin (2006e [1970-1971]) destaca o monologismo daquelas e a sua

redução do objeto à condição de “coisa muda”, enquanto nestas a relação do pesquisador se dá com um sujeito falante, com quem o pesquisador estabelece o diálogo.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. *Aí* só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2006e, p. 400, grifos no original).

Outra implicação da postura teórica da ADD é a absoluta necessidade de contemplar o *objeto* numa dimensão que inclui a forma linguística, mas que a transcende, em busca do social na linguagem. A ADD reconhece que, ainda que as formas linguísticas aparentem organizar-se por regras imanentes ao sistema, são as relações dialógicas extralinguísticas que dão forma ao discurso, como previsto por Bakhtin:

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. [...]

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para

que entre eles possam surgir relações dialógicas. (BAKHTIN, 2010b, p. 209, grifos do autor).

Seguindo o pensamento bakhtiniano, a ADD assume o primado do discurso como elemento organizador de todas as relações humanas e da própria consciência do homem. Reconhece, portanto, que o discurso e sua materialização no enunciado ocupam uma posição central como dado nas ciências humanas, tal como apontado por Bakhtin:

O texto<sup>41</sup> (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. **Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento.** (BAKHTIN, 2006c, p. 307, grifos nossos).

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin propõe uma nova disciplina (ou grupo de disciplinas) de estudo da língua, que ele chama de “metalinguística”, para contemplar os aspectos discursivos da linguagem, não alcançados por uma linguística como a saussuriana. Brait (2006) assim resume a proposta da metalinguística bakhtiniana:

O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralingüístico aí incluído. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá – como se pode observar nessa proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas –, herdando da Lingüística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda:

---

<sup>41</sup> Ressaltamos que aqui se trata do texto em sua condição de enunciado.



ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade lingüística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2006, p. 13-14).

A participação do investigador no “encontro de discursos” implica outro importante princípio epistemológico assumido pela ADD, que é a mutabilidade do objeto. Nas ciências exatas, dois investigadores observando os mesmos dados, a partir da mesma base epistêmica, devem, idealmente, obter os mesmos resultados e conclusões. Na ADD, o reconhecimento da participação dialógica do investigador na constituição dos dados, afasta qualquer pretensão de repetibilidade. Cada abordagem aos dados é sempre uma leitura única e irrepitível, porque os sentidos se atualizam a cada interação com o objeto. Bakhtin deixa patente nos “Apontamentos” que os sentidos de um objeto nunca são definitivos, reatualizando-se a cada vez que o discurso entra em contato com o objeto:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida

histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer. (BAKHTIN, 2006e, p. 382).

A participação do investigador não só é reconhecida como inevitável, mas também como necessária. É ele que, criando um excedente de visão, completa o outro naquilo em que ele próprio não se pode completar. Assim, destacamos que a ADD efetivamente prevê um afastamento do observador em relação ao observado, mas só depois de um movimento de aproximação. A análise não se pode dar exclusivamente a partir de um ponto de vista interno ou somente externo. Precisa contemplar ambas as dimensões.

Uma vez que o objeto de pesquisa se constitui na interação do enunciado do sujeito pesquisado<sup>42</sup> com o “contexto emoldurador” criado pelo enunciado do sujeito pesquisador, a ADD não prevê a definição apriorística de categorias de análise. As categorias, ou melhor, as regularidades dos dados, surgem a partir de uma relação dialógica do pesquisador com os dados. A esse respeito, Faraco destaca o *modus faciendi* do próprio Bakhtin:

Ora, quando observamos o modo de Bakhtin elaborar suas reflexões, nunca vamos encontrá-lo ocupado em ver o mundo como objetividade calculável e, em consequência, em construir um modelo instrumentalizante de uma análise científica. [...] Seu interesse está antes posto numa reflexão ampla que se entrega ao inesgotável da existência, ao sentido da criação estética e do Ser da linguagem. Ou, para usar um vocabulário heideggeriano, podemos dizer que Bakhtin não vai ao mundo tomar-lhe as contas, mas se deixa interpelar pelo fazer estético, pela literatura e pela linguagem. (FARACO, 2003, p. 38).

Também tem implicações para a ADD o afastamento de Bakhtin e seus colaboradores em relação a uma concepção subjetivista idealista de linguagem. Então, a ADD não busca enquadrar os fenômenos no psiquismo individual, mas na relação do sujeito com seu contexto

---

<sup>42</sup>Na perspectiva teórico-metodológica da ADD, tanto autores, no sentido mais convencional do termo, como informantes, entrevistados são vistos como autores de textos.

sócio-histórico. Porém, isso não implica, de forma alguma, que o próprio sujeito, suas intenções, emoções e valores sejam negados. Ao contrário, o tom emotivo-volitivo é constituinte do sentido do enunciado concreto. Entretanto, opera-se na análise um deslocamento do ser do sujeito, de sua biografia, para seu discurso. Assim se dá, por exemplo, na análise da autoria, que não é vista a partir da biografia do autor, mas na arquitetônica da obra. Como destaca Brait:

A recusa do psicologismo não implica negação do sujeito e de suas emoções. Ao contrário. Mas o emotivo-volitivo na obra do autor deve ser buscado na arquitetônica da obra, e não em sua biografia; a arquitetônica de uma obra (de pensamento ou de estética) remete à questão dos valores e se inscreve, portanto, no âmbito ético e moral. (BRAIT, 2009, p. 32).

Como afirmado inicialmente, Bakhtin não propõe o diálogo do pesquisador com o sujeito a partir de categorias pré-estabelecidas, mas isso não implica que não se encontrem nos escritos do Círculo guias metodológicas, até de forma bastante explícita. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, após reafirmar a natureza do signo como resultado de “um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer do processo de interação”, Bakhtin [Volochínov] propõe que se estude a “evolução social do signo linguístico” do ponto de vista sociológico e alerta:

Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 44).

Em seguida, propõe como regras metodológicas indispensáveis a serem observadas na abordagem:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).

2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura). (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 44).

Essas três regras enunciadas com simplicidade oferecem profundas implicações para a pesquisa em ciências humanas e têm centralidade no substrato epistemológico básico da Análise Dialógica do Discurso. Brait (2006) assim resume a contribuição do Círculo de Bakhtin para a ADD:

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2006, p. 29, grifos do autor).

A ADD tem servido como base teórico-epistemológica para grande número de estudos, que abordam produções discursivas em variados contextos, entre os quais podemos citar, apenas como alguns exemplos, a medicina (SOBRAL, 2009b), a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (AMORIM, 2004), a interface entre linguística e gerontologia (SAMPAIO, 2009), o jornalismo (RODRIGUES, R. H., 2001; RODRIGUES; RIBEIRO, 2009; SILVA, N. R., 2009), a escola (RODRIGUES, N. C., 2009; SILVA FILHO, 2009), o cinema (AMORIM, 2006), a propaganda (MARCHEZAN, 2006; BRAIT; MELO, 2007), a literatura (FIORIN, 2006). Considerando que toda e qualquer atividade humana é mediada pelo discurso, as possibilidades de pesquisa por meio da Análise Dialógica do Discurso como proposta

metodológica são muito vastas, como é vasta a especulação bakhtiniana sobre a linguagem, a sociedade e o ser humano.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O pesquisador dialoga com os dados, portanto se põe na interlocução. Assume, assim, uma posição discursiva, axiologicamente orientada. Por consequência, impõem-se-lhe dois riscos. O primeiro deles é dialogar com os dados sem uma posição epistemológica clara, caindo na empiria da descrição pela descrição, sendo incapaz de situar o evento em relação ao mundo da teoria, portanto sem estabelecer um diálogo entre o mundo da vida e o mundo abstrato. O segundo risco é ir para os dados com um construto epistemológico fechado, vendo só o que espera ver, sem conseguir apreender o evento. Daí também se perde a possibilidade de diálogo entre vida e teoria.

Esses são riscos inerentes à pesquisa e é preciso estar atento para evitá-los. Sobral (2007b), baseando-se especialmente em *Para uma filosofia do ato responsável*, sugere, como forma de minimizar esses riscos, que os pesquisadores atentem para os seguintes aspectos:

- a) a relação entre os aspectos generalizáveis e os aspectos particulares do fenômeno, que constitui o plano do teórico propriamente dito;
- b) a relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, que constitui o plano do ético;
- c) o caráter de construção arquitetônica de toda pesquisa, que envolve a criação de uma totalidade orgânica que permite à pesquisa ir além de uma construção mecânica e constituir-se em totalidade dotada de sentido, que constitui o plano do estético. (SOBRAL, 2007b, p. 114-115).

Assim, levando em conta o primeiro aspecto, cuidamos para ver a Série Fontes em seus aspectos generalizáveis, como uma série didática de leitura, que compartilha algumas características com outras de mesma natureza, como as séries de leitura produzidas por Abílio César Borges, Felisberto Carvalho e Francisco Vianna. É importante fazê-lo

para entender a relação de Fontes com esses autores e obras que lhe são contemporâneas, para buscar pontos de contato e também diferenças, que nos ajudarão a entender melhor a autoria da Série Fontes.

Mas, ao mesmo tempo, cuidamos de ver na Série Fontes aquilo que lhe é particular, lembrando seu caráter de evento. Uma implicação importante dessa postura é o cuidado de não impor sobre uma série didática produzida e utilizada na primeira metade do século XX categorias que só começaram a ganhar destaque na educação brasileira em tempos recentes, como a interdisciplinaridade.

Da mesma forma, não estabelecemos valorações do conteúdo da obra a partir das axiologias do presente. Para entender, por exemplo, a valorização da higiene nos textos da série Fontes, não aplicamos nossos conceitos presentes sobre o que é a saúde os valores a ela associados, mas buscamos entender a relação da Série com o discurso higienista da época.

Quanto ao segundo aspecto apontado por Sobral (2007b), relativo às expectativas do pesquisador, é importante, como já afirmado, abordar os dados a partir de uma posição teórico-metodológica definida. Mas a escolha de certo método sempre ilumina alguns fenômenos e obscurece outros. Assim, impõe-se ao pesquisador ver o método escolhido como um caminho possível, não como o único, mantendo-se aberto para possíveis mudanças de rumo. Implica também uma atitude aberta, de quem não vai para os dados com as conclusões já prontas de antemão.

Para isso, é necessário estabelecer com os dados uma postura de diálogo. Para a Análise Dialógica do Discurso, como já mencionado, o objeto das Ciências Humanas não é mudo, existindo entre o pesquisador e o pesquisado o que Bakhtin (2006d) classifica como relação entre sujeitos. Isso implica, entre outras coisas, reconhecer o texto pesquisado (a resposta na pesquisa, o livro didático, o artigo assinado, etc.) em sua condição de enunciado, cujo autor o produziu segundo um dado projeto discursivo, em certa situação sócio-histórica. A cada vez que esse enunciado é retomado como dado ele se reatualiza, ganha outros contornos, porque entra em relação dialógica com o contexto da pesquisa.

Por fim, considerado o terceiro aspecto a que se refere Sobral (2007b), o pesquisador precisa estabelecer uma atitude de diálogo em relação a sua própria pesquisa. Ora, ninguém dialoga consigo próprio. Mesmo nosso monólogo interior, é, no final das contas, um confronto entre vozes sociais. Assim, para que o pesquisador dialogue com a própria pesquisa, precisa colocar-se externamente a ela, buscando uma posição de alteridade. Só isso lhe permitirá construir uma visão crítica

com relação à própria pesquisa, uma visão que lhe permita questionar não só a validade científica de seu trabalho, tomada como a obediência a cânones abstratos, mas também, e principalmente, seu sentido ético, sua validade como evento singular.

### 2.3 OS PLANOS DA DESCRIÇÃO/ANÁLISE

Por uma questão de sistematização dos procedimentos analíticos e para organização do texto da tese, procedemos à geração e análise<sup>43</sup> dos dados segundo dois planos<sup>44</sup>, apresentados em detalhe nos Capítulos 3 e 4. No primeiro plano, apresentado no Capítulo 3, enfocamos a situação social ampla da interação e o autor-pessoa. No segundo plano, enfocamos a obra – tomada a Série Fontes como um único enunciado – e a autoria. Uma vez que a autoria é constituída pelas condições da enunciação e é constituinte do enunciado, apresentá-la em capítulo à parte da situação social de interação somente se justifica como procedimento de uma análise que, por questão de clareza metodológica, precisa organizar-se em etapas e também pela própria textualização da pesquisa. Mas adiantamos que o produto das análises do primeiro plano constitui dados para a análise no plano da obra e da autoria. Além disso, na discussão, esses planos de análise são postos em diálogo e integrados.

Inicia-se a constituição dos dados descrevendo o contexto sócio-histórico-ideológico em que se deu a produção e o uso da Série Fontes (Capítulo 3). Por uma questão de restrição do escopo da pesquisa, olhamos especialmente para o contexto histórico social mais próximo de quando se deu a concepção e primeira publicação da Série Fontes, incluindo o panorama sócio-histórico-educacional de Santa Catarina nas três primeiras décadas do século XX, período imediatamente anterior à adoção da Série. Entretanto, dada a necessidade de conhecer como se gestam as condições existentes quando da produção da Série Fontes, olhamos também para um eixo temporal um pouco mais longo, que se

---

<sup>43</sup> Considerando que todo movimento descritivo é feito a partir de certo ponto de vista e implica o recorte de uma porção ou aspecto da realidade, decidimos usar somente o termo *análise*, destacando que esta compreende tanto os movimentos de apreensão da realidade quanto processos dedutivos e indutivos.

<sup>44</sup> Preferimos o termo “plano” em vez de “passo”, para evitar a ideia de uma sequencialidade que, efetivamente, não houve.

estende até a primeira metade do século XIX. Da mesma forma, também examinamos eventos relevantes de abrangência nacional, como as reformas educacionais, que têm importância para o cenário catarinense.

Investigam-se ainda, nesse plano de análise, as ideologias dominantes no contexto sócio-histórico da Primeira República. Trabalhos anteriores (SANTOS, P. M. C., 1997; PREUSS, 1988; NASCIMENTO, C. D., 2003; VENERA, 2003; PROCHNOW, 2009; SOUZA, J. F. S., 2010; SILVA; FLORES, 2010) já abordaram as manifestações desses discursos na Série Fontes e traçaram suas origens histórico-sociais: o “homem útil” e o “bom cidadão” como sustentáculos da Pátria; o valor do trabalho; a virilidade como forma de engrandecimento das raças; a higiene como fator de progresso social; etc.

A análise do discurso segundo uma perspectiva sócio-histórica, como a prevista na ADD, prevê que se leve em conta a situação de interação como elemento constitutivo do enunciado. Assim, ressaltamos que, no exame da situação de interação, esta não entra como mero cenário, como pano de fundo, mas como uma força viva, produtora de axiologia. Interessam-nos os discursos, a multiplicidade de vozes com as quais Henrique Fontes dialoga ao compor a Série, particularmente os discursos cívico-patrióticos, voltados à formação do que Venera (2003) chama de “o homem útil” e P. M. C. Santos (1997) denomina de “o bom cidadão”, aquele que, desde a infância, deveria ser moldado para servir aos interesses de um projeto de país que então se gestava, sob a égide dos valores cívicos e educacionais vigentes nas quatro primeiras décadas da República.

Nesse mesmo plano analítico, examinamos a biografia de Henrique da Silva Fontes, centrando principalmente em sua formação educacional e em suas atividades como homem público. Também apresentamos uma listagem de sua produção bibliográfica. Para compor essa biobibliografia do autor, utilizamos dados oferecidos em dissertações e no livro *Centenário de Nascimento de Henrique da Silva Fontes: aspectos da vida e da obra* (1986).

Dados sobre convicções políticas, religiosas ou de qualquer outra natureza, manifestadas por Fontes em seus escritos ou ações, interessam-nos, na medida em que servem para entender e gerar dados para a análise da autoria, especialmente em sua natureza como ato ético. Assim, também buscamos examinar as concepções de Fontes manifestas em escritos seus (principalmente discursos públicos) e nas visões de terceiros (pesquisadores e coetâneos). No exame a esses escritos de/sobre Henrique da Silva Fontes, procuramos nos posicionar



exotopicamente, a partir de um ponto que nos permitia abranger o contexto de produção desses escritos e seu gênero, de forma manter certo distanciamento axiológico em relação aos autores.

No segundo plano analítico, primeiramente tratamos da Série Fontes em seus aspectos gerais como enunciado, historicizando sua publicação, examinando os aspectos físicos dos volumes e situando-a como enunciado do gênero *livro de leitura*. Para isso, buscamos primeiro entender como se organiza o gênero *livro de leitura* na virada do século XX, e perceber a finalidade que assume na esfera escolar. A seguir, examinamos os aspectos físicos dos volumes, analisando suas dimensões, o papel empregado nas capas e miolo, a presença de ilustrações e qualidade de ilustrações, a quantidade de páginas, fontes tipográficas usadas, presença de títulos, etc., visando a entender em que medida se realiza a intenção manifesta por Henrique Fontes de produzir livros de leitura a custos acessíveis. Para efeito de comparação, também examinamos outros livros de leitura da mesma época.

Como cada volume da Série Fontes teve várias edições (v. 4.1.1), escolhemos para cada volume a edição mais antiga de que dispúnhamos: 1921 para o *Primeiro Livro*, 1920 para o *Segundo Livro*, 1936 para o *Terceiro Livro* e 1930 para o *Quarto Livro*. Mas também comparamos essas edições com outras posteriores, à busca de regularidades que subsidiassem a análise da autoria.

A seguir, analisamos a composição, o conteúdo temático e o estilo nos prefácios dos livros da Série Fontes, momento em que o autor se dirige aos professores e explicita parte de seu projeto de dizer. Em seguida, fazemos um levantamento do gênero do discurso dos textos de leitura incluídos na Série e da autoria material dos textos, também à busca de regularidades para análise da Série Fontes como enunciado concreto, na sua relação com o contexto extraverbal. Analisamos, a seguir, os assuntos e os discursos materializados nos textos de leitura intercalados na Série, assim como apagamentos discursivos percebidos, além de elementos estilísticos (escolhas lexicais, modalização, etc.).

De posse desses dados e daqueles gerados na análise do contexto da interação social, investigamos: quais discursos da época são constitutivos da autoria da Série Fontes; a relação axiológica do autor com os interlocutores e a forma como essa relação é constitutiva da autoria; a constituição da autoria, como última instância semântica da obra, conforme manifesta nos livros da Série Fontes; a autoria percebida como um tom. Por fim, a partir dos dados gerados e das análises, discutimos o movimento de autoria da Série Fontes como ato ético, isto é, a relação axiológica do autor-pessoa com o próprio enunciado,

considerado como uma tomada de decisão por um sujeito historicamente situado, num lugar e momento<sup>45</sup> único e irrepetível.

Ainda que sejam quatro os livros de leitura da Série Fontes e ainda que sejam dois os interlocutores visados, o aluno e o professor, como já mencionado anteriormente, resolvemos tomar os livros como se constituíssem um único enunciado, porque consideramos que: a) da perspectiva do autor, a elaboração e publicação da série corresponde à efetivação de um único projeto de dizer; b) da perspectiva do gênero, o acabamento efetivo do gênero *livro de leitura* é dado por seu uso como gênero intercalado na aula do professor. Considerar a Série Fontes como um único enunciado implica considerarmos: unidade de autoria; unidade de interlocutor; unidade de contexto de enunciação; unidade temática; unidade de composição; unidade de estilo. Obviamente, essas unidades são relativas, dependendo do grau de proximidade com que olhemos os dados. Portanto, sempre que necessário, os livros são considerados também em sua singularidade. Da mesma forma, quando necessário, os prefácios dos livros são considerados na sua especificidade de enunciado dirigido ao professor.

Na análise, a autoria é vista como a mobilização de discursos, para realização de certa intenção discursiva, que é a formação de um determinado tipo de cidadão, necessário ao projeto de país a que visava a classe dominante nas primeiras décadas da República brasileira. Considerando que todo enunciado se dirige a um destinatário e se amolda ao fundo aperceptivo desse destinatário, um olhar para a composição e estilo da obra e para as vozes sociais orquestradas pela autoria é também um olhar para a maneira como a autoria constitui os destinatários – o professor e o aluno.

O *método de abordagem* por nós proposto aproxima-se, num certo sentido, do que Marconi e Lakatos (2007 [1985]) definem como *método dialético*, porque consideramos que a compreensão do objeto só pode ser levada a efeito na relação com os fenômenos circundantes, no que constitui a lei da “ação recíproca”. Mas a abordagem que adotamos diverge bastante do método dialético, uma vez que não nos orientamos pelas outras três leis fundamentais que, segundo Marconi e Lakatos (2007), definem o método: “mudança dialética”, “passagem da

---

<sup>45</sup> Observe-se que o tempo aqui é o da enunciação. Considerando que os dois primeiros livros da Série Fontes foram publicados primeiramente em 1920 e que o quarto volume teve sua primeira edição em 1930, se tomarmos toda a Série como um grande enunciado, o “momento” estende-se por cerca de uma década.

quantidade à qualidade”, “interpenetração dos contrários”. Além disso, como destaca Ponzio (2011), a dialética – especialmente a hegeliana – corre o risco de se tornar pseudodialética, uma dialética de uma só consciência monológica, que realiza sozinha os movimentos de tese, antítese e síntese. O próprio Bakhtin posiciona-se contra essa dialética nos “Apontamentos”: “No diálogo as vozes (a parte das vozes) [sic] se soltam, soltam-se as entonações (pessoais-emocionais), das palavras vivas e réplicas vivas extirpam-se os conceitos e juízos abstratos, mete-se tudo em uma consciência abstrata – e assim se obtém a dialética.” (BAKHTIN, 2006e, p. 383).

Quanto às *técnicas de pesquisa*, empregamos a *pesquisa documental* e a *pesquisa bibliográfica*. A primeira forma de pesquisa caracteriza-se pelo uso do que Marconi e Lakatos (2007) denominam *fontes primárias*. São fontes primárias desta pesquisa: os livros da Série Fontes, a correspondência epistolar e outros escritos de Henrique Fontes e documentos públicos (leis e decretos) relativos à organização da educação brasileira e catarinense nas quatro primeiras décadas do século XX. Constituem fontes secundárias livros (RIBEIRO, M. L. S., 1979; FIORI, 1991; PILLETI, 1994; THOMÉ, 2002; ROMANELLI, 2009), artigos (FÁVERI, 2005; PROCHNOW; AURAS, 2006; SANTOS; NICARETA, 2008; MACHADO, V., 2009; TEIVE, 2009; SILVA; FLORES, 2010; ROCHA, 2011) e dissertações (SANTOS, P. M. C., 1997; PREUSS, 1988; NASCIMENTO, C. D., 2003; VENERA, 2003; PROCHNOW, 2009; SOUZA, J. F. S., 2010; FONTES, A. C. F., 2011) relativos à Série Fontes e/ou contexto histórico-social de sua enunciação.

Neste capítulo, revisamos os princípios da Análise Dialógica do Discurso, propusemos a análise da autoria como um escuta de vozes e definimos os princípios éticos que guiam a pesquisa. Também estabelecemos os planos da análise e tipificamos a pesquisa. No capítulo a seguir, tratamos do primeiro plano de pesquisa estabelecido, a situação social da interação e o autor-pessoa.



## **CAPÍTULO 3**

### **A SITUAÇÃO SOCIAL DE INTERAÇÃO MAIS AMPLA DA SÉRIE FONTES**

Neste capítulo, buscamos atender ao primeiro e ao segundo objetivos específicos: historiar o contexto histórico-social-ideológico em que se deu a concepção e publicação da Série Fontes; constituir dados relativos à biografia de Henrique da Silva Fontes e às suas concepções de mundo. Começamos por descrever o contexto histórico-social do Brasil nas primeiras décadas da República, destacando que se visava a elaborar e levar a efeito um novo projeto de nação e de cidadão, o que implicou uma reconfiguração nas ideologias dominantes, das quais também tratamos. Em seguida, tratamos do método de ensino intuitivo e de sua importância no cenário educacional catarinense. A seguir examinamos a situação do ensino catarinense, desde os tempos imperiais até as primeiras décadas do século XX, concentrando-nos na Reforma Orestes Guimarães, que orientou o ensino desde 1911 até 1935, e em sua importância dentro do projeto de modernização pretendido pela elite catarinense. Por fim, tratamos do autor Henrique da Silva Fontes, apresentando sua biobibliografia, os discursos recorrentes em seus discursos públicos e outros escritos seus e as opiniões sobre Fontes emitidas por terceiros, pesquisadores e coetâneos. Esses dados são analisados visando a perceber a sua afiliação ideológica e a forma como se constitui sua imagem pública como intelectual no cenário catarinense.

#### **3.1 O BRASIL NA VIRADA PARA O SÉCULO XX**

Nesta seção, traçamos um breve panorama do Brasil das primeiras décadas da República. Mostramos fatos político-sociais relevantes que revelam um momento conflituoso na história brasileira.

Procuramos evidenciar como os problemas políticos e econômicos, assim como os agentes sociais em embate, propiciam as condições para redefinições nas ideologias dominantes e implicam novas demandas sobre a esfera escolar. Considerando a constituição social – portanto ideológica – dos sujeitos (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981), um olhar ao horizonte social e às ideologias da época é também necessário para melhor compreender a relação entre a obra, como enunciado, e seu contexto de produção e uso.

Segundo Dolhnikoff e Campos (2001), o Brasil de fins do século XIX e primeiras décadas do século XX assiste a uma modernização conturbada, carregada de fortes tensões sociais. Conflitos internos sangrentos, como a Guerra de Canudos, mostram que se busca consolidar a República, ainda que por meio da força. Ademais, num esforço de ombrear o Brasil com os países capitalistas centrais, notadamente as potências europeias, procura-se desenvolver as bases de uma nova sociedade, fundada no trabalho assalariado, na industrialização e no progresso material. Esse ímpeto de modernização revela-se, por exemplo, na reforma urbana da antiga capital federal, visando a transformá-la em uma “Paris dos trópicos”; na vacinação obrigatória levada a termo no governo de Rodrigues Alves; na drenagem de mangues e estuários, para tornar nossos portos seguros para os europeus. Segundo Sevcenko (1993), essas e uma variedade de outras medidas destinavam-se a inserir definitivamente o Brasil no rol dos chamados *países adiantados*.

Porém, ao mesmo tempo em que o País se modernizava – ao menos nos aspectos mais superficiais –, a classe dominante buscava garantir a continuidade de estruturas de poder estabelecidas muito antes, que remontavam ao Império e até aos tempos coloniais. Visava-se, portanto, a uma modernidade que não ameaçasse o poder constituído, a uma evolução sem revolução, a mudanças que não implicassem transformações profundas na estrutura de classes. Segundo Prado Júnior (1995), mesmo a proclamação da República consistiu meramente em um golpe militar, sem qualquer participação popular. Arruda (2007) também afirma que o advento da República não significou mudança significativa nas relações de poder:

Primeiramente, cabe assinalar que nenhum proprietário de escravos, no Brasil, teve a “cabeça decepada”, e que não houve uma mudança radical nas relações sociais, nem mesmo entre as próprias classes proprietárias. A proclamação da República

representou, ao contrário, uma enorme conquista para a burguesia agro-exportadora, cuja iniciativa política era sufocada pela política imperial. O sistema federativo proporcionou às oligarquias regionais uma enorme capacidade para submeter o conjunto das decisões políticas aos seus interesses de classe, que não coincidiam necessariamente com o desafio da industrialização. (ARRUDA, 2007, p. 162).

A necessidade de manter o *status quo* fez com que várias promessas da República recém-instituída se mostrassem frustradas. De acordo com Piletti (1994), o ideal da federação não se cumpriu, uma vez que o poder continuou centralizado pelo coronelismo, pela política dos governadores e pelo revezamento de paulistas e mineiros na presidência do País, na chamada “política do café com leite”. Também se frustrou o ideal democrático, porque as fraudes eram rotineiras e se excluíam do processo eleitoral as mulheres e os analfabetos. Frustraram-se ainda as pretensões das classes médias de participar das estruturas de poder e as próprias aspirações ao desenvolvimento econômico, duramente prejudicado pela crise econômica do final da Primeira República.

De acordo com Piletti (1994), constituiu grande entrave ao desenvolvimento nacional, na virada do século XX, a dificuldade de industrialização, provocada por uma variedade de fatores, entre os quais a permanência de uma mentalidade de desvalorização do trabalho. Do sistema escravagista, que fora recentemente abolido, herdou-se a visão do trabalho manual como aviltante, indigno de ser executado por homens livres. Segundo Romanelli (2009), contribuiu para esse desprestígio do trabalho, a herança cultural da elite brasileira, fortemente influenciada pela educação jesuítica, destinada à formação de aristocratas. Mesmo com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, sua influência no imaginário de nossa elite perdurou longamente. Afirma Romanelli:

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria

expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII. [...] Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 2009, p. 35-36).

Um dos resultados da entrada tardia do Brasil no sistema capitalista, provocada pela permanência anacrônica entre nós da escravidão, foi a baixa qualificação da mão de obra. Aos negros fora negada qualquer possibilidade de instrução e aos brancos da nascente classe média oferecia-se ainda uma instrução que visava não o domínio de habilidades técnicas, como forma de preparação para o trabalho, mas antes a servir como forma de distinção social, como um sinal de *status* e aproximação com a aristocracia. Romanelli assim descreve esse quadro:

Mas, se essa camada intermediária procurou a educação, como meio de ascensão social, são suas relações com a classe dominante que vão proporcionar-nos uma compreensão maior da característica dominante no ensino brasileiro, na época e posteriormente. Essas relações são ainda relações de dependência. Uma vez que as camadas inferiores viviam na servidão ou na escravatura e o trabalho físico era tido como degradante, não é de se estranhar que se considerasse o ócio como um distintivo de classe. Não era, pois, a essas camadas que a classe intermediária iria ligar-se, mas à camada superior, de quem iria depender para obter ocupações consideradas mais dignas, como as funções burocráticas, administrativas, intelectuais. [...] o ensino que essa classe procurava era justamente aquele que se proporcionava a própria classe dominante, porque era o único que “classificava”. Vemos assim que, embora já existissem duas camadas distintas frequentando escolas, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas, ou seja, a



educação das elites rurais. (ROMANELLI, 2009, p. 37-38).

Agravando ainda mais o quadro deficitário da educação brasileira do período, que se mostrava incapaz de atender às urgentes demandas educacionais de um país que buscava a modernização e o progresso, constata-se um descaso geral com a educação escolar. Segundo Piletti (1994), a República recebe do Império um sistema educacional ineficiente e com uma desorganização próxima ao caos. O ensino primário era ministrado majoritariamente por professores sem formação específica, uma vez que não havia escolas normais; no ensino secundário, predominavam cursos avulsos, sem frequência obrigatória, sem seriação, com ênfase em humanidades; o superior contava com poucas escolas, que formavam principalmente bacharéis em Direito. E a situação do ensino escolar brasileiro ficava ainda mais caótica por faltar uma integração entre os três níveis de ensino. Segundo Piletti, este era o quadro geral da educação brasileira no período:

- O primário nada tinha a ver com o secundário: para cursar este último, o aluno não precisava ter concluído o primário.
- O curso secundário, excetuando-se o Colégio de Pedro II e outros poucos estabelecimentos, nem chegava a se constituir num curso seriado, ordenado; era formado por matérias avulsas, orientadas para os exames de ingresso aos cursos superiores; não se exigia a conclusão do secundário para iniciar estudos de nível superior.
- Não tínhamos uma universidade, mas apenas escolas isoladas de nível superior, como as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador, e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro. (PILETTI, 1994, p. 49).

Devido a esses problemas, as instituições educacionais brasileiras, em fins do século XIX, mostravam-se ainda incapazes de formar os trabalhadores necessários a um país cuja elite elegeu como meta deixar de ser uma sociedade escravista, baseada na agricultura de latifúndio, e industrializar-se. Quando, a partir do último quartel do século XIX, o País sofreu um grande surto de industrialização, a forma

encontrada para suprir a carência de mão de obra qualificada foi incentivar a imigração de trabalhadores livres europeus (PILETTI, 1994). Desta forma, especialmente na região Sudeste, grande quantidade de imigrantes europeus vieram engrossar o contingente de mão de obra nas regiões urbanas. Segundo Dolhnikoff e Campos (2001), no início do século XX, 90% dos operários das indústrias paulistas eram estrangeiros, principalmente italianos, espanhóis e portugueses.

Na verdade, desde a primeira metade do século XIX, o Brasil recebia levas de imigrantes livres não-lusitanos, como alemães e suíços no Rio de Janeiro e alemães e italianos no sul do Brasil, porém de forma discreta. Com a extinção do tráfico negreiro pela Lei Eusébio de Queiroz (1850), esse processo intensificou-se grandemente. Os imigrantes vinham principalmente para trabalhar como agricultores, quer como colonos, especialmente no Sul, quer como assalariados, principalmente na colheita de café no sudeste. Com a industrialização, um contingente crescente de imigrantes passou a se fixar nas zonas urbanas, notadamente em São Paulo.

A vinda dos imigrantes foi incentivada não só por permitir a substituição do trabalhador escravo, cada vez mais escasso, mas também por favorecer o branqueamento da população, que era uma das metas da elite dominante. Segundo Bento (2002), em três décadas, o número de imigrantes europeus que entraram no Brasil praticamente igualou os 4 milhões de africanos trazidos para cá à força ao longo de três séculos. Com isso, visava-se a reduzir o percentual de negros e mestiços na população brasileira, que era de 55% em 1872 (BENTO, 2002).

As teorias raciais – que tiveram grande voga desde meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX – descreviam os mulatos, os quais constituíam a maioria de nossa população, como indolentes e com uma sexualidade desenfreada. Portanto, uma porção mais pessimista da intelectualidade da época nutria pouca esperança de que no Brasil pudesse desenvolver-se uma “civilização superior” a partir de nossa população mormente mestiça. Para esses, a vinda dos imigrantes europeus era condição indispensável ao “aprimoramento da raça” e conseqüente progresso do Brasil. Por outro lado, muitos intelectuais não viam problema na mestiçagem e criam que o desenvolvimento almejado pela elite dependia essencialmente da educação do povo. Ranquetat Junior (2011) descreve esse embate de visões:

Na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, uma série de intelectuais

brasileiros começam a discutir e refletir acerca da identidade nacional. Duas visões e interpretações da nação são predominantes nesse período, a primeira delas de caráter pessimista, que desvaloriza nossa cultura e, influenciada pelas teorias racistas, concebe o povo brasileiro como “uma raça inferior”. Esses intelectuais eram céticos quanto à realização de uma civilização “superior” nos trópicos [...].

Por outro lado, havia uma interpretação da nação que procurava prestigiar nossa singularidade, destacando a extensão territorial, as riquezas naturais e o caráter cordial e bondoso do homem brasileiro. Nessa interpretação, a mistura de raças não era concebida negativamente. (RANQUETAT JUNIOR, 2012, p. 9-10).

Essa “visão otimista” de parte da intelectualidade brasileira quanto às possibilidades de progresso do país condicionava o desenvolvimento nacional à melhoria da educação oferecida ao povo. Entretanto, o aumento da população livre na segunda metade do século XIX não significou de imediato incremento considerável na escolarização, nem melhora qualitativa no sistema de ensino. Segundo M. L. S. Ribeiro (1979), isso se explica pelo quadro da organização econômica brasileira da época. Comparativamente à França, que, na mesma época, precisou escolarizar a população para viabilizar um desenvolvimento baseado na industrialização, nosso modelo econômico prescindia de altos níveis de alfabetização da população:

[...] no Brasil acontecia a passagem de uma sociedade exportadora-rural-agrícola, para uma exportadora-urbano-comercial; na França, por outro lado, a passagem era para uma sociedade industrial avançada. E é determinada pela estrutura social resultante do capitalismo industrial que surge e se desenvolve a escolarização, mesmo que elementar, de um contingente maior da população. (RIBEIRO, M. L. S., 1979, p. 59).

A imigração de europeus, se representava a almejada melhoria na qualificação da mão de obra, também passou a significar um problema para o projeto de desenvolvimento das elites republicanas. Muitos dos

imigrantes europeus, especialmente aqueles que vieram para trabalhar na indústria, trouxeram consigo ideias revolucionárias e de organização política de classe, como a livre associação de trabalhadores, o anarquismo e o comunismo, as quais passaram a representar uma ameaça ao projeto de poder das classes hegemônicas. Segundo Dolhnikoff e Campos,

Socialistas, anarco-sindicalistas e comunistas sucederam-se na liderança do operariado paulista e carioca, organizando sindicatos, congressos e greves. Sob a direção dos anarco-sindicalistas, o movimento operário brasileiro conheceu sua primeira fase de ascensão. Além de organizarem vários sindicatos e publicarem jornais especializados, os anarco-sindicalistas fundaram, em 1908, a Confederação Operária Brasileira que congregava várias organizações e que procurou unificar o movimento em torno da reivindicação por jornada de 8 horas de trabalho. Foi também sob sua liderança que eclodiu a primeira greve geral da história do país, em 1917. (DOLHNIKOFF; CAMPOS, 2001, p. 127).

Acrescente-se que, nas colônias de imigração, os estrangeiros e seus descendentes continuavam a usar a língua dos países de origem e a manter seus traços culturais. Nas chamadas *escolas comunitárias*, o ensino era ministrado em idioma estrangeiro e versava, muitas vezes, sobre temas alheios à realidade brasileira, como descreve D. Nascimento (2009):

A maior parte da população do estado [de Santa Catarina] que tinha acesso ao ensino habitava no meio rural, inclusive os descendentes de imigrantes, e se servia, quando podia, de uma rede de escolas extremamente diversificada, denominadas, neste texto, de comunitárias e municipais [...]. Desde escolas mantidas pela própria comunidade, com ou sem subvenção estatal, escolas municipais, escolas mantidas pelas paróquias evangélica ou católica, até escolas subvencionadas por órgãos dos governos italiano, alemão ou polonês, existiam um conjunto extremamente representativo de escolas, e mesmo

majoritário no período em que estamos tratando [Primeira República] [...]. Nessas escolas, dependendo do caso, mas certamente na grande maioria delas, o ensino era ministrado em língua estrangeira e a partir de conteúdos que valorizavam as características dos países de origem dos alunos, em especial os conteúdos de geografia e história. (NASCIMENTO, D., 2009, p. 128).

Constituía ainda ameaça latente à ordem, na visão da elite da época, a grande quantidade de pessoas pobres e “desocupadas”, cujo número aumentou com a abolição da escravatura. O reflexo dessas tensões se faz sentir tanto no ambiente urbano como no rural e faz continuarem as insurreições populares que já haviam marcado os tempos imperiais. Por exemplo, em 1906, eclode no Rio de Janeiro a Revolta da Vacina e, entre 1912 e 1916, a região do Contestado é palco de um conflito violento. Desta forma, acentua-se nos tempos republicanos a percepção da necessidade de reunir os brasileiros, brancos e negros, assim como os imigrantes e seus descendentes, sob a ordem republicana. Esse novo valor social resultará em reconfigurações nas ideologias dominantes.

Como destacado por Bakhtin [Volochínov] (1981, p. 45), “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social”. Desta forma, em contraposição às tendências centrífugas, fragmentadoras, representadas pelos imigrantes, pelos revolucionários, pelos pobres e por todos quantos se sentiam excluídos na nova ordem, ganham especial importância as ideologias unificadoras, (re)elaboradas pela classe dominante e pelo Estado que a representa. Conforme Luiz (1994, p. 17), “o Estado, através de sua ideologia unificadora, tende a contribuir para que haja uma internalização dos valores da classe dominante”. Desta forma, ganha especial ênfase nas primeiras décadas republicanas, como ideologia unificadora, o nacionalismo, que assume diferentes feições conforme as variadas correntes teóricas e políticas da época.

Nesta seção, observamos como o Brasil da Primeira República passa por um período socialmente conturbado, no qual tendências modernizadoras entram em choque com aspectos conservadores. Vimos também como as dificuldades que o país encontra para pôr em prática um projeto de modernização decorrem em parte de um sistema educacional arcaico e ineficiente, incapaz de atender as demandas dos

novos tempos. Na seção 3.2, apresenta-se a maneira como o nacionalismo e outras ideologias dominantes se constituem nas primeiras décadas da República. Um exame dessas ideologias interessa a esta pesquisa pela importância que têm os discursos da época na constituição da autoria da Série Fontes.

### 3.2 NACIONALISMO E OUTRAS IDEOLOGIAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA

Nesta seção, tratamos do nacionalismo, como ideologia unificadora, no início da República, e também de ideologias a ele associadas: civismo, positivismo, higienismo e catolicismo. Como vimos no Capítulo 1, a constituição da consciência é social (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981). E as ideologias enformadas, oficiais sempre visam ao desenvolvimento de certo tipo de consciência, que corresponde aos anseios das classes dominantes. No quadro de (re)formação da nação brasileira a partir da proclamação da República, as ideologias oficiais orientam os discursos para constituição de um sujeito desejável à nova ordem. Por isso, um exame a essas ideologias propicia-nos a possibilidade de conferir certo acabamento ao cidadão republicano, que é o que a escola do período – e especificamente a Série Fontes, como veremos – visa formar.

Como apresentado acima, as primeiras décadas da República representam um tempo conflituoso, de embates entre forças sociais, num país que visava “modernizar-se”. A percepção de nossa elite quanto ao suposto atraso do Brasil em relação à Europa e aos Estados Unidos leva à definição de um novo projeto de País, o qual requeria o desenvolvimento de um senso de pertinência e unidade entre os brasileiros. Desta forma, a ideologia nacionalista experimenta um recrudescimento nas primeiras décadas da república.

O nacionalismo, segundo Abbagnano (2000), origina-se do conceito de nação, o qual, por sua vez, tende a substituir o conceito de povo, especialmente a partir da criação dos estados nacionais na Europa pós-napoleônica. Diferentemente do *povo*, que se constitui “essencialmente pela vontade comum”, a *nação* se constitui por elementos que produzem vínculos não sujeitos à vontade do indivíduo, mas que lhe decorrem principalmente por seu nascimento: “raça, religião, língua e todos os outros elementos que podem ser compreendidos sob o nome de ‘tradição’” (ABBAGNANO, 2000, p.

694). Assim, em termos mais amplos, o nacionalismo diz respeito, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1986) à “ideologia nacional”, que é o que permite ao Estado nacional fundir país e nação, ou seja, unificar em um mesmo território, língua, cultura e tradições. O nacionalismo representa, portanto, “uma ideologia unificadora, elaborada intencionalmente para garantir a coesão do povo no Estado” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1986, p. 800). Conforme destaca L. L. Oliveira, “A idéia de nação faz parte do universo simbólico. Sua valorização visa proporcionar sentimentos de identidade e de alteridade a uma população que vive ou que se originou em um mesmo território” (OLIVEIRA, L. L., 1990, p. 14). Portanto, diferentemente da família, que se constitui primariamente a partir das relações biológicas, a nação se constitui a partir de laços culturais e políticos, em relações de identidade e alteridade discursivamente (re)elaboradas.

No Brasil, a ideologia nacionalista tem alguma evidência no início do século XIX, época em que o Brasil deixa de ser colônia portuguesa, para se tornar uma nação independente. O discurso nacionalista aparece, por exemplo, nos poemas de Gonçalves Dias, no início do Romantismo brasileiro. Mas não chega a ter grande força então. Ocorre que a independência do Brasil, com a criação de um novo Estado, dá-se sem grandes e sangrentas revoluções, num processo comparado por Lessa (2000) a um “desquite amigável”. Assim, a ideologia nacionalista não chega a eclodir com violência, por absoluta desnecessidade. Conforme afirma Lessa, “não foi necessária a explicitação de discurso favorável à secessão da colônia lusitana” (LESSA, 2000, p. 242).

Nesse momento, o Estado age como demiurgo da ideologia nacionalista. A esse respeito, é digna de nota a ação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838. A esta instituição pertence o próprio imperador D. Pedro II, que preside muitas de suas sessões. Em 1840, o IHGB promove um concurso destinado a estabelecer um plano geral para escrita da história brasileira. O vencedor, o alemão Von Martius, cria o mito fundador da união das três raças. Pouco mais tarde, Varnhagen lança os principais fundamentos da historiografia nacional da época ao estabelecer como base para a nacionalidade a cooperação das três raças e a expulsão dos franceses e holandeses.

No início da década de 1870, quando o Brasil se envolve na Guerra do Paraguai, a presença de um inimigo externo faz com que os sentimentos de pertinência à nação se acentuem. Isso provoca um

recrudescimento dos sentimentos nacionalistas. Nesse momento, o nacionalismo brasileiro passa a ter um novo artífice, na figura dos militares. É esse nacionalismo ligado ao militarismo que orienta os discursos nacionalistas de fins do Império e início da República. Pouco mais tarde, como forma de resposta ao discurso inflamado do pangermanismo<sup>46</sup> e com a Primeira Guerra Mundial, a ideologia nacionalista ganha ainda maior força no cenário brasileiro. Ante a ameaça externa, seria preciso reforçar os laços ideológicos que constituem a nação e, ao mesmo tempo, enfraquecer outras noções de pertencimento – à raça humana, à América (por oposição à Europa), etc. Conforme descreve L. L. Oliveira:

O nacionalismo pode ser tomado como uma "idéia-força" capaz de impulsionar a organização de um povo [...]. A nação passa a ser colocada como o valor mais alto na escala de símbolos político-culturais, conseguindo integrar diferentes tradições, religiões, etnias e classes. A nação constitui a entidade máxima à qual se deve lealdade. O ideal nacional envolve o desenvolvimento de um tipo específico de solidariedade que vem predominar sobre outras formas de consciência de pertencimento. Seu surgimento tem, em geral, como pano de fundo a constituição de novos Estados, e seu desdobramento ocorre mediante um processo de contraste ou isolamento entre diferentes Estados e populações. (OLIVEIRA, L. L., 1990, p. 30).

À época em que se gesta e se inicia a publicação da Série Fontes, o nacionalismo é um discurso bastante evidente no cenário nacional. Nessa época, segundo L. L. Oliveira (1990), prevalece um tipo específico de nacionalismo, chamado de ufanismo, caracterizado por discursos de valoração positiva do País e de seus recursos:

Para esta corrente [o ufanismo], a nacionalidade é pensada não como resultado dos regimes políticos mas sim como fruto das condições naturais da terra. A natureza prodigiosa e abençoada garantiria um futuro promissor para além e

---

<sup>46</sup> Movimento político do século XIX, surgido a partir da unificação da Alemanha, que defendia a união dos povos germânicos.



independente dos regimes políticos e das querelas partidárias. O ufanismo – juntando às qualidades da terra os valores das três raças originárias – operava assim a paz dos espíritos prometendo dias melhores no futuro, já que a natureza dava fundamento a tais esperanças. O ufanismo, aqui representado por Afonso Celso, Olavo Bilac e outros, pode ser visto como a construção simbólica de maior constância e penetração no pensamento social brasileiro da Primeira República. Em suas formas de ver e interpretar a nação, o ufanismo deitou raízes na cultura brasileira e se fez presente em inúmeras construções simbólicas que pretenderam marcar a identidade nacional. (OLIVEIRA, L. L., 1990, p. 24).

A ideologia nacionalista, em sua vertente ufanista, manifesta-se na forma de discursos patrióticos de amor à terra natal e a seus símbolos (a bandeira, o hino, etc.). O patriotismo aparece como um discurso vigoroso desde fins do período imperial. Mas, nas primeiras décadas da República, o discurso patriótico insere-se maciçamente na escola brasileira, como forma de fortalecimento do novo regime. Isso se dá porque o projeto republicano de nação requeria a formação de um novo sujeito, o cidadão republicano, chamado por Venera (2003) de “homem útil”, o cidadão “disciplinado, exemplar, ordeiro com seus compromissos” (VENERA, 2003, p. 70). Para formação desse novo cidadão, era imprescindível um amplo esforço, para o qual a escola foi convocada:

O projeto de reforma da instrução pública brasileira na Primeira República vinculava-se ao projeto de educação e civilização das camadas populares, bem como à nacionalização das massas de imigrantes. Pretendia-se, através da reorganização do ensino, educar e instruir as crianças, e através delas, toda a família, numa proposta nacionalista, científica, moral e médico-higienista, considerada importante para a regeneração nacional e, conseqüentemente, para a ordem e o progresso, principais bandeiras do positivismo que inspirou os educadores da

Primeira República no Brasil. (PROCHNOW; AURAS, 2006, s. p.).

Servindo ao projeto de nação, que se gestava e se consolidava no interior da nova ordem republicana, também aparecem imbricados à ideologia nacionalista os discursos da moral e do civismo, destinados a formar a consciência do cidadão republicano. No contexto histórico-social em que se gesta e publica a Série Fontes, os discursos nacionalista, patriótico, cívico e moral aparecem enovelados em um grande construto ideológico, a orientar as enunciações nas várias esferas, inclusive a escolar.

Como ideologias dominantes, o nacionalismo e as ideologias a ele associadas penetram em todas as esferas. Assim, a literatura infantil da época também reforça os discursos cívico-patrióticos. Segundo Hansen (2009), quase toda a literatura infantil brasileira até a década de 1920, dedicou-se a transmitir valores de moralidade e patriotismo. Hansen (2009) cita como principais autores nessa linha Olavo Bilac, Coelho Neto, Júlia Lopes de Almeida e Manuel Bonfim, autores de clássicos da literatura patriótica infantil como *Contos pátrios*, *Histórias de nossa terra* e *Através do Brasil*. Sobre o caráter formativo desse tipo de literatura, afirma Hansen:

Nessas obras, ao orgulho ufanista pelas belezas naturais do país somavam-se lições sobre o mérito individual, a importância do estudo e do trabalho, a solidariedade entre os brasileiros independentemente da cor da pele, cuidados de higiene, disciplina e controle do tempo, entre outros assuntos que apontavam para a mesma direção: um esforço de modernização da sociedade. (HANSEN, 2009, s. p.).

É interessante observar-se como, mediante o uso escolar de obras de cunho moral e patriótico, a ideologia oficial busca constituir a ideologia do cotidiano, o que corresponde a afirmação de Bakhtin [Volochínov] (1981) de que os sistemas ideológicos constituídos exercem influência sobre a ideologia do cotidiano, dando-lhe o tom. No *Parecer sobre Obras Didáticas*, de Orestes Guimarães (GUIMARÃES, 1911), pode-se apreender esse movimento quando, em consonância com a ideologia nacionalista da época, o autor sugere ao governador de Santa Catarina que se adotem como livros de leitura escolar obras que tratem de temas brasileiros, em vez de estrangeiros:

[...] para que adoptarmos livros de leitura que ensinem ás creanças: «brinquedos com bolas de néve, que lhes narrem o uso de materias que não possuímos, que lhes descrevam em contos cheios de saudades – o canto do rouxinol, do cuco, da cotovia e as bellezas de céos etc., que jamais víram»?! [...]

Não é mais proprio que lhes narremos: como são fabricados o queijo e a manteiga, segundo o nosso clima?!

Que lhes digamos alguma cousa do saudoso canto do sabiá, do gaturamo, da araponga ou ferreiro?! (GUMARÃES, 1911, p. 8).

Em correspondência à nova ordem instaurada e à necessidade de veicular a ideologia oficial republicana, ocorre na esfera escolar uma exacerbação dos discursos da moral e do civismo. Mas é preciso destacar que a presença do discurso moral nos conteúdos da escola brasileira não representa, de forma alguma, novidade. Já se encontram conteúdos de moral (essencialmente associados ao catolicismo) nos programas escolares brasileiros bem antes dos tempos republicanos. A Lei imperial de 15 de outubro de 1827, por exemplo, em seu artigo 6º, alista entre os conteúdos de ensino para as escolas de primeiras letras “os principios da moral christã” (BRASIL, 1827), enquanto o artigo 47 do Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, determina que o ensino primário das escolas públicas da Corte ministre “instrucção moral e religiosa”. Nesses mesmos dispositivos legais, não há referência a conteúdos nacionalistas ou patrióticos.

Com o fim do Império e os novos tempos republicanos, o laicismo do estado impõe-se à escola pública e, por consequência, aos livros escolares. Assim, no binômio moral e religião, o segundo termo foi substituído, nos primeiros tempos republicanos, pelo civismo. A esse respeito, Medeiros (2005), citando Sampaio Dória, membro da Liga Nacionalista<sup>47</sup> e diretor da Instrução Pública de São Paulo, mostra como o civismo passa a ser visto como “religião da Pátria”:

Sabemos o que são as religiões. Implicam [...] elementos orgânicos: a concepção de um Criador, o cerimonial das igrejas e a moral religiosa. O

---

<sup>47</sup>Fundada em São Paulo, a Liga Nacionalista (1916-1924) foi uma agremiação cujos principais objetivos eram a erradicação do analfabetismo e a instituição do voto secreto e obrigatório e do serviço militar.

primeiro se dirige à inteligência, o segundo fala às emoções, e o terceiro diz respeito à vontade.

[...]

Pois, sem tirar nem pôr, é precisamente, isto o que se dá na **religião da Pátria**. Também há, nela, três elementos orgânicos: a concepção de Pátria, o ritual do civismo, e a moral cívica.

O primeiro se dirige à inteligência e faz pensar. Que é Pátria? [...]

O segundo elemento da religião da Pátria, o **ritual cívico**, interessa diretamente o sentimento, e faz vibrar. [...]

O terceiro elemento conflui para a vontade e faz agir. É a moral cívica, que se compendia em máximas, em preceitos, em **mandamentos**. (DÓRIA, 1919<sup>48</sup>, p. 241-243 *apud* MEDEIROS, 2005, p. 121, grifos nossos.).

Mas as regras de civilidade não se resumem aos deveres com a Pátria. Um exame aos conteúdos de Educação Moral e Cívica constantes no *Programma de Ensino dos Grupos Escolares de Santa Catharina* de 1920 (v. Quadro 1) mostra que são contempladas as relações familiares, o comportamento escolar, os deveres do cidadão, a conduta social em geral e até os cuidados com os animais.

---

<sup>48</sup>DÓRIA, Antônio de Sampaio. *O que o cidadão deve saber*: Manual de instrução cívica. São Paulo: Olegário Ribeiro & C., 1919.

**Quadro 1** – Conteúdos de Educação Moral e Cívica<sup>49</sup> previstos no *Programma de Ensino dos Grupos Escolares de Santa Catharina*

1º Ano	<p>1º. Modo de se portarem as crianças em casa, na escola, na rua e nos lugares públicos.</p> <p>2º. Respeito aos pais, parentes, pessoas mais velhas e autoridades.</p> <p>3º. Necessidade de falar com cortesia, clareza e brevidade. Polidez nas perguntas e respostas. A teimosia e o espirito de contradição. O bom tratamento devido aos subordinados e aos fracos.</p> <p>4º. A mentira. A deslealdade. Os boatos, a maledicencia.</p> <p>5º. O respeito á propriedade alheia e aos edificios, monumentos e logradouros publicos.</p> <p>6º. Bondade no trato dos animaes.</p> <p>NOTA: O ensino é processado em tres phases: 1ª. exposição pelo professor; 2ª. arguição pelo mesmo; 3ª. exposição pelo alumno.</p>
2º Ano	<p>1º. Recapitulação e desenvolvimento do programma do primeiro anno, a juizo do professor.</p> <p>2º. O bom tratamento devido aos defeituosos: surdos, cegos, fracos, idiotas e gagos, não zombando de seus defeitos.</p> <p>3º. Cumprimento fiel das promessas feitas.</p> <p>4º. O valor da assiduidade nos estudos.</p> <p>5º. A obediencia de boa vontade aos paes e aos professores, mostrando a differença entre o cumprimento de uma ordem com boa vontade e a obediencia forçada.</p> <p>6º. A perseverança: não abandonar um brinquedo, um estudo, um trabalho qualquer em vista das difficuldades encontradas, pois o dever é lutar. Fructos da perseverança.</p> <p>7º. A lealdade á sua escola e amor á mesma.</p> <p>8º. Amor da patria. Modos de servil-a desde criança.</p> <p>9º. Motivos de entusiasmo por nossa Patria: sua grandeza territorial, inegalaveis riquezas e benignidade de sua natureza.</p>
3º Ano	<p>1º. O trabalho – necessidade e dignidade do trabalho.</p> <p>2º. A economia – gastar bem, evitar desperdicios. Os fructos da economia.</p> <p>3º. A força de vontade, os grandes fructos que podem ser obtidos pela energia, pela constancia.</p> <p>4º. Perigos do zelo mal entendido – o fanatismo. A tolerância, respeito ás differenças de opinião.</p> <p>5º. Justiça a todos; sem excepção de sexo, idade, credo, posição social, nacionalidade ou raça.</p> <p>6º. Como cada criança, cada homem; cada mulher pode servir ao seu paiz.</p> <p>7º. A dignidade pessoal. Dignidade pessoal não é orgulho nem egoismo.</p> <p>8º. Patria. Não é só o lugar onde nascemos, é o paiz. O sentimento de patria não é um sentimento vão, exemplos. Combate ao cosmopolitismo e ao</p>

<sup>49</sup> No primeiro ano, a disciplina aparece sob a denominação “Educação Moral”; nos demais, chama-se “Educação Moral e Cívica”.

	<p>individualismo.</p> <p>9º. Explicação da significação das datas nacionaes.</p> <p>10º. Descrição do pavilhão brasileiro.</p>
4º Ano	<p>1º. Vantagens de viver com simplicidade.</p> <p>2º. Males que causam os gastos desordenados e o jogo.</p> <p>3º. Necessidade da cooperação entre os individuos e da cooperação entre as nações: o commercio, as artes, as sciencias.</p> <p>4º. Idéas mais desenvolvidas sobre patria (língua, costumes, tradições).</p> <p>5º. Respeito ás nações estrangeiras. Relações com os estrangeiros.</p> <p>6º Necessidade de um governo.</p> <p>7º. Organização do governo do Brasil. A Federação, o Estado e o Municipio.</p> <p>8º. Deveres e direitos do cidadão brasileiro. O jury. Necessidade do imposto.</p> <p>9º. A eleição e o voto – eleger quer dizer escolher. Quem escolhe os homens que governam o municipio, o Estado e a Nação. Importancia do voto.</p> <p>NOTA: Não perder oportunidade, não só nesta aula como em todas as outras, de imprimir no espirito dos alumnos o amor ao trabalho, á ordem, ao asseio.</p>

Fonte: Santa Catharina (1920, p. 13-14; 22; 30; 36-37).

Observando o Quadro 1, nota-se uma ordenação dos conteúdos de Educação Moral e Cívica, que começam com os aspectos mais comezinhos do cotidiano e alcançam os deveres cívicos mais elaborados. Percebe-se também que, seguindo a orientação geral do Método Intuitivo (v. seção 3.3), vai-se do menor para o maior, do mais específico e concreto para o mais geral e abstrato. Nota-se também que os conteúdos relativos a pátria e patriotismo, que estão ausentes no primeiro ano, vão ocupando espaço cada vez maior nos anos seguintes.

Chama a atenção no documento a presença dos discursos do respeito e da obediência, do amor à pátria e da valorização do trabalho. Como já visto, interessa à nova elite dominante a produção de sujeitos obedientes, trabalhadores, ordeiros e unificados pela noção de pertinência à pátria. Assim, importa obedecer não só aos pais e professores, mas também às “autoridades”. Considerando-se que até três décadas antes o trabalho braçal era negativamente valorado como indigno e próprio de escravos, era preciso operar ideologicamente sobre a palavra “trabalho”, conferir-lhe novos sentidos. Então, o trabalho e o esforço são valorados positivamente, pois conferem “dignidade” e trazem “bons frutos”.

Outra manifestação relevante da ideologia nacionalista do início do século XX é o discurso da virilidade da raça. Segundo Silva e Flores (2010), a masculinidade era importante componente na ideologia do

nacionalismo, no contexto da Primeira e da Segunda Guerra Mundial. Tanto em estados fascistas, nazistas e estado-novistas quanto nos estados liberais, prevaleciam as ideias de vigor e virilidade das nações. De acordo com as autoras,

[...] O nacionalismo retumbante percorreu o mundo ocidental, na primeira metade do século XX, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, trazendo para o centro das políticas culturais, os investimentos sobre o corpo físico saudável e moralizado de homens e mulheres, mas muito marcadamente sobre o caráter e a honradez dos homens, de modo inelutável. No período, o discurso sobre a crise da Europa, mais precisamente sobre a crise da cultura ocidental, enunciava como sintoma a falta de virilidade das nações ou a feminização da cultura. (SILVA; FLORES, 2010, p. 82).

Nesse contexto discursivo, a virilidade passou a ser uma medida do grau de civilização de uma nação. Viver virilmente significava, segundo Silva e Flores (2010, p. 83), “viver na plenitude do vigor físico, da energia mental, do preceito das ciências, da vontade de lutar, do governo democrático e consciente dos problemas da nação”. Assim, a vida viril passou a ser dever do cidadão.

Uma importante consequência da ideia de virilização é uma redefinição do masculino e do feminino, visando à distinção clara e inequívoca de papéis. Homens e mulheres passam a ser vistos como “reprodutores de uma prole que constituísse a melhoria da raça, de corpo energético, saudável e disciplinado” (SILVA; FLORES, 2010, p. 83). Daí a importância que assumem os exercícios físicos, as marchas e todo o controle sobre a sexualidade, que deveria ser dirigida para a normalidade da cópula “saudável e perfeita”. Daí também o controle sobre o comportamento do menino, que não deveria mostrar fraqueza, como o medo e o choro fácil, como veremos em alguns dos textos da Série Fontes analisados no Capítulo 4.

Como principal base científica a fundamentar a nova ordem republicana, tem-se o positivismo de Comte – ou, mais propriamente, a apropriação que dela fizeram os brasileiros. Criada por Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857), a doutrina filosófica e sociológica positivista caracteriza-se por negar a metafísica, a teologia e a razão como formas de explicação do mundo. Segundo Klein (2010),

para o positivismo, a ciência não deveria buscar causas externas para as explicações dos fenômenos, mas tão somente observar as relações entre eles. Assim, não caberia buscar, por exemplo, as explicações ou razões metafísicas da existência do homem, mas apenas procurar explicar as coisas práticas e presentes, como as leis, as relações sociais, a ética. No campo das ciências naturais, o positivismo caracteriza-se pela observação e a experimentação como métodos básicos de pesquisa. É verdadeiro o que é empiricamente demonstrável.

Lobo Neto (2005) afirma que os positivistas também elaboraram uma filosofia baseada no valor do ser humano e numa crença inabalável na concórdia e na paz universal, como resultantes de um inevitável progresso humano que decorreria do desenvolvimento da ciência, da técnica e da melhoria das condições materiais da existência. Uma das decorrências dessa filosofia foi a criação, em 1854, da Religião da Humanidade, um sistema religioso sem elementos transcendentais. Lobo Neto (2005) destaca que, como as demais religiões, a religião positivista também tem templos<sup>50</sup>, sacerdotes, rituais, sacramentos, cultos, dogmas, mas não há crença no sobrenatural, porque, para os positivistas, a causa e origem de todos os fenômenos está na natureza. Na religião positivista, a ideia de um deus transcendente é rejeitada. Cultua-se ao Grande Ser, que corresponde ao conjunto da humanidade, dele excluídos os criminosos e “parasitas sociais”.

Segundo Bosi (2005), são características do ideário positivista, entre outras, a “integração ordeira dos indivíduos no regime republicano” e o altruísmo, como contraposição ao princípio darwiniano da competição pela sobrevivência. Visava o positivismo também a uma sociedade “onde predominassem os valores de verdade e transparência: viver às claras, *au grand jour*” (BOSI, 2005, p. 158). Propunha o positivismo ainda uma sociedade de benemerência, na qual os ricos “zelassem, via administração pública, pelo bem-estar dos pobres” (BOSI, 2005, p. 158).

Mello (2010) destaca que o positivismo brasileiro dividiu-se em dois grupos dissidentes. Um primeiro grupo era adepto do pensamento comtiano anterior à criação da Religião da Humanidade, enquanto o outro grupo afiliava-se às ideias religiosas de Comte. Os simpatizantes dessa segunda orientação ficaram conhecidos no Brasil como os ortodoxos e tiveram maior evidência política. Mello (2010) afirma que

---

<sup>50</sup>No Brasil, existem ainda três templos positivistas no Rio de Janeiro, em Curitiba e em Porto Alegre. No primeiro deles, fundado em 1891, ainda há cultos regulares, para poucos adeptos.



os ortodoxos rapidamente ganharam espaço na Escola Militar e na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, e seu pensamento ganhou força na intelectualidade. Para Ferreira (2007),

[...] o positivismo foi não simplesmente uma doutrina de referência ou um elemento de retórica para o movimento cientificista brasileiro do final do século XIX, mas a fonte essencial do *ethos* – motivações, valores, compromissos, regras de conduta, repertório conceitual e lingüístico – [...] dos intelectuais e cientistas brasileiros do início de século XX que, engajados em modalidades de ação coletivas típicas da época – jornalismo, crítica literária, associações profissionais e estudantis, sociedades literárias e/ou científicas, partidos políticos, movimentos reivindicatórios –, identificavam nas formas de sociabilidade, nos arranjos institucionais e nos conhecimentos gerados pela atividade científica a chave para a reorganização da sociedade brasileira. (FERREIRA, 2007, p. 2, grifos no original).

Ferreira cita como importante elemento da ideologia positivista no Brasil o discurso em defesa da nacionalidade, “feito sempre a partir do ponto de vista científico em contraposição ao nacionalismo romântico presente entre os bacharéis e literatos” (FERREIRA, 2007, p. 6). Assim, enquanto os literatos apresentavam um nacionalismo de cunho sentimental, expresso como amor ingênuo à terra natal, e enquanto os bacharéis traziam em seus discursos um nacionalismo ufanista, expresso em formas laudatórias convencionais, os positivistas procuravam apontar caminhos efetivos para o desenvolvimento nacional, especialmente mediante a ordem social, que seria a base para o progresso. Daí a importância que dão os positivistas à educação, como forma de incorporação do indivíduo ao corpo social. Segundo Klein,

[Auguste Comte] Acreditava que o progresso poderia existir desde que houvesse certa ordem. Ele temia uma suposta anarquia social e se preocupava em mostrar que é da natureza da sociedade a existência da propriedade privada, da família patriarcal, da religião. Cada indivíduo exercendo sua função social seja ela qual for, mas dentro de uma determinada ordem, poderia

garantir o bem estar social, entretanto para isso era necessário que as pessoas tivessem acesso a uma educação de qualidade sob as luzes da ciência e da filosofia. Seu receio era que devido à ignorância as pessoas perderiam facilmente a liberdade e se submeteriam ao poder religioso e político, não se percebendo como iguais. (KLEIN, 2010, p. 1).

A importância que os positivistas conferem à ordem pode ser conferida no lema “Ordem e Progresso” da bandeira nacional, que foi proposto por Benjamin Constant como uma redução do lema positivista “O Amor por princípio, a Ordem por base, o Progresso por fim”. Quanto à educação, são importantes discursos na ideologia positivista a laicidade do ensino e a ampla disseminação da educação pública e gratuita como fator necessário à ordem e ao bem-estar social.

A ideologia positivista ganha evidência especialmente a partir da proclamação da República, mas sua entrada no Brasil dá-se quase meio século antes. Alonso (1995) afirma que desde 1850, a doutrina positivista foi-se tornando popular na cúpula militar, como ideário republicano e antiescravagista, e foi ajudando a sedimentar uma nova elite intelectual que terá importante papel na proclamação da República. Em 1876, Oliveira Guimarães, professor de matemática do Colégio Pedro II, funda a Sociedade Positivista, à qual aderiram, entre outros, Benjamin Constant, Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Estes dois últimos vão para Paris em 1877 e lá se tornam discípulos de Pierre Laffitte, sucessor ortodoxo de Comte. Voltando ao Brasil, Lemos transforma, em 1881, a Sociedade Positivista na Igreja Positivista Brasileira. Bosi relata que, até 1927, ano da morte de Teixeira Mendes, sucessor de Lemos na direção da entidade, a Igreja Positivista publicou mais de 600 folhetos, com temas variados, “que iam da defesa da educação leiga ao apoio aos ferroviários detidos pela polícia do Rio, e da condenação do parlamentarismo ‘burguesocrático’ à luta contra a ‘pedantocracia’ dos nossos bacharéis e doutores” (BOSI, 2005, p. 161). Bosi alista como saldo positivo da militância política dos positivistas ortodoxos:

[...] o pensamento antropológico anti-racista; a precoce adesão à campanha abolicionista mais radical; a luta pelo estado republicano leigo com a conseqüente instituição do casamento civil, do registro civil obrigatório e da laicização dos

cemitérios; a exigência sempre reiterada da austeridade financeira no trato da coisa pública; enfim, o interesse pela humanização das condições de trabalho operário, que resultou, tanto na França da Terceira República quanto no Brasil, em propostas de leis trabalhistas, afinal implementadas quando políticos gaúchos de formação positivista ascenderam ao poder central em 1930. (BOSI, 2005, p. 161).

Com adaptações às condições locais e mesmo distorções, importantes teses dos positivistas franceses foram adotadas pelos brasileiros, entre elas a ideia da ditadura republicana como sistema de governo e o afastamento do Estado das questões educacionais, religiosas e profissionais em geral, as quais se desenvolveriam “com toda a liberdade a partir das famílias e dos grupos emersos das interações sociais” (BOSI, 2005, p. 172). Parte dessas teses acabou sendo incorporada na organização do Estado republicano: a separação entre Igreja e Estado, a adoção do casamento e do registro civil, a secularização dos cemitérios e a laicização da educação pública. Já o discurso pacifista dos positivistas ortodoxos, que previa até a conversão dos exércitos em polícias civis, não parece ter ganhado evidência no horizonte social da época.

Especificamente no que diz respeito à educação, Lobo Neto (1995) apresenta como características da teoria educativa de Comte, entre outras: o caráter autoritário da educação, “no sentido em que a relação educador-educando é, na verdade, uma relação entre ascendente e descendente”; o culto ao Grande Ser; a universalidade da educação, sendo que também a mulher e o proletário deveriam ser educados; precedência da educação familiar, espontânea e ministrada pela mãe (que representa o poder espiritual da família) seguida por sistematização pelos filósofos educadores somente nos anos finais da adolescência; “a educação pública completa a educação espontânea, familiar e materna, com a instrução teórica e prática”; educação marcada pela estética, pela arte; preocupação com a educação científica, mas sem excluir as disciplinas literárias; educação organizada em duas fases:

– antes da puberdade, tem como preocupação o concreto, a prática da observação e de exercícios tendentes a ‘facilitar a adaptação do corpo à ação habitual’

– a partir da puberdade, preocupa-se com a sistematização, ou seja, com lições formais e programação orgânica das ciências, segundo a sua classificação hierarquizada. (LOBO NETO, 2005, p. 7).

Espera-se ainda que os professores sejam polivalentes, tendo capacidade de iniciar os alunos em todas as ciências, e se privilegia o ensino oral, em vez do uso de livros (LOBO NETO, 1995, p. 7).

Importa ainda destacar dois fatos a respeito do positivismo. O primeiro diz respeito à sua oposição ao pensamento escolástico. Segundo C. G. Oliveira (2010), Comte estava atento ao progresso científico e industrial de seu tempo e cria que o pensamento da sociedade era incapaz de acompanhar esse avanço, pois ainda pensava escolasticamente, ao tentar conciliar a fé cristã com a razão. O segundo fato digno de destaque é como se dá, segundo C. G. Oliveira (2010), a apropriação do positivismo pela intelectualidade brasileira. O autor relata que os jovens filhos da burguesia que iam à Europa estudar tomavam contato com as ideias positivistas, mas não durante o tempo necessário para aprendê-las em profundidade. Havia também intelectuais autodidatas, que aprendiam as ideias de forma assistemática. O resultado é que tanto estes quanto os estudantes “acabavam por formar um pensamento difuso e muitas vezes incoerente com suas fontes originais” (OLIVEIRA, C. G., 2010, p. 9). Quem mais se aproximava com sistematicidade das ideias centrais do positivismo era a elite da burguesia urbana, que estudava em escolas técnicas para preparar-se para a carreira militar, à engenharia e à medicina. Nessas escolas mantinham contato mais longo com as ditas “ciências positivas”. C. G. Oliveira sugere que o resultado geral dessa apropriação distorcida do pensamento positivista é ruim:

Essa via de acesso do Positivismo no Brasil acabou resultando num positivismo difuso, reduzido a um cientificismo desmedido, visto como solução para todos os problemas brasileiros da época fossem eles de ordem política, moral, social ou econômica. Homens dogmáticos e intolerantes, mesmo partidários do movimento republicano que apoiava a abolição da escravidão, nossos positivistas não concebiam espaço para a democracia em suas reuniões no Apostolado

Positivista do Brasil. (OLIVEIRA, C. G., 2010, p. 10).

C. G. Oliveira (2010) aponta três vias pelas quais o positivismo se instala no pensamento brasileiro: filosoficamente, pela contestação do pensamento escolástico; politicamente, pela possibilidade de afirmação social da pequena burguesia emergente; pedagogicamente, por seu papel na massificação da escola, que acabou por dar suporte à construção da hegemonia política e econômica da burguesia entre nós.

Outra importante ideologia nas primeiras décadas da República é o higienismo. Desde fins do século XIX até a década de 1940, o Brasil assiste a uma verdadeira cruzada em favor da saúde pública, no que ficou conhecido como movimento higienista ou sanitarista. Segundo Gois Junior (2002), as raízes desse movimento podem ser localizadas na Europa, na primeira metade do século XIX, quando a aglomeração de grandes contingentes populacionais nas metrópoles europeias, devido à Revolução Industrial, ocasionava frequentes epidemias de cólera, febre amarela e outras doenças transmissíveis. Conforme Costa (2002), criase, à época, na ação de “miasmas”, gases que se desprendiam das substâncias em decomposição. Daí a decisão de se aterram charcos e afastar dos centros urbanos os cemitérios, matadouros e indústrias. E, a partir da percepção de que as más condições de higiene das casas também propiciavam a disseminação de doenças, foram estabelecidos códigos para as habitações, que especificavam altura mínima e condições de ventilação e insolação adequadas para evitar a ação dos miasmas. Com as pesquisas de Koch e Pasteur, descobriu-se que a verdadeira causa das doenças contagiosas eram micro-organismos. Isso conferiu ao higienismo uma base científica mais sólida, que redundou, entre outras medidas, na cloração da água e no tratamento dos esgotos e também na prática das vacinações em massa, como formas de combater as doenças infectocontagiosas.

No Brasil, segundo Gois Junior (2002), a ideologia higienista começa a entrar em voga na última década do século XIX. O discurso da higiene associa-se ao discurso da modernidade, tão forte da nascente república. Um país progressista precisaria de um povo saudável, cuja saúde lhe permitisse ser produtivo. De acordo com Mansanera e Silva,

Aos dirigentes republicanos interessavam o desenvolvimento de um projeto de controle higiênico dos portos, a proteção da sanidade da força de trabalho e o encaminhamento de uma

política demográfico-sanitária que contemplasse a questão racial. Abriu-se campo para a proliferação de tecnologias e para o trabalho de especialistas que investigavam sobre a saúde dos imigrantes, a situação sanitária dos portos, o dia-a-dia das cidades, a higiene infantil, os hábitos e costumes populares, a eugenia ou “ideal de branqueamento” do povo brasileiro, o trabalho fabril, o mundo do crime, etc. O discurso médico-higiênico acompanhou o início do processo de transformação política e econômica da sociedade brasileira em uma economia urbano-comercial e expressou o pensamento de uma parte da elite dominante que queria modernizar o país. (MANSANERA; SILVA, 2000, p. 117).

Analogamente ao que ocorreu na Europa, o processo de urbanização brasileiro, que se intensifica com o surto de desenvolvimento industrial das primeiras décadas da República, também provoca aglomerações humanas e a proliferação de doenças contagiosas. Isso faz crescer ainda mais a preocupação com a saúde pública. Esse quadro é assim descrito por Boarini:

[...] o desencadear do processo de industrialização promoveu o êxodo rural, que na seqüência produziu uma desordenada aglomeração de pessoas nos centros urbanos, cuja precariedade de infra-estrutura, aliada a inadequados hábitos de higiene, passa a ser foco de inúmeras e variadas doenças que atingiam sobretudo a infância. Como corolário, o cotidiano vivido pela maioria da população recém-urbanizada caracterizava-se pelo excesso de trabalho, alimentação deficiente, alcoolismo, moradias insalubres, doenças causadas por falta de água potável e higiene – tais como as verminoses e a escabiose, além de outras doenças que na época eram fatais, como, por exemplo, a sífilis, a febre tifóide e a tuberculose, dentre tantos outros males [...]. (BOARINI, 2006, p. 6519).

À medida que o discurso higienista ganha corpo, vai migrando da esfera da medicina para outras esferas, como a da arquitetura e a do urbanismo. A doença deixa de ser vista apenas como um fenômeno que

aflige o homem e passa a ser tomada como um mal social, conforme afirmam Mansanera e Silva:

A higiene, de maneira geral, entendia que a desorganização social e o mau funcionamento da sociedade eram as causas das doenças, cabendo à Medicina refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais, visando neutralizar todo perigo possível. Tornou-se “ciência social”, integrando a Estatística, a Geografia, a Demografia, a Topografia; tornou-se instrumento de planejamento urbano: as grandes transformações na cidade foram, desde então, justificadas como questão de saúde; tornou-se analista das instituições; [...] ofereceu um modelo de transformação à prisão e de formação à escola [...]. (MANSANERA; SILVA, 2000, p. 118).

Relativamente à questão urbana, é digno de nota que em Florianópolis, como no Rio de Janeiro, expulsaram-se os pobres da área burguesa da cidade, mediante derrubada de habitações populares para retificação de ruas e outras obras (DALLABRIDA, 2001). A ideologia oficial do higienismo, nesse caso, serviu para justificar a imposição da vontade da classe dominante sobre os pobres, que não foram ouvidos. Não é difícil perceber aqui um exemplo de como o discurso dominante tende ao monologismo e ao autoritarismo. Conforme prevê Bakhtin [Volochínov] (1981, p. 47): “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”. Assim, a higiene urbana e modernização são valoradas positivamente, como indispensáveis ao progresso, sem que se levem em conta seu caráter opressivo e excludente.

Não tardou a que o discurso higienista também penetrasse na esfera escolar. Na verdade, no Brasil, isso ocorre antes do advento da República. Zucoloto (2007) localizou teses de doutoramento<sup>51</sup>, elaboradas por alunos da Faculdade de Medicina da Bahia, que tratavam da higiene escolar já a partir de 1869. Cinco desses trabalhos foram analisados. Segundo a autora, nos dois primeiros trabalhos, de 1869 e

---

<sup>51</sup> Trabalhos apresentados ao final da graduação, equivalentes aos atuais TCCs, portanto.

1885, a higiene é vista como uma necessidade das escolas em geral (como de qualquer lugar no qual se aglomerem pessoas), para manter a saúde das crianças. Trata-se, portanto, de uma prática de saúde pública, destinada especialmente a evitar a propagação de epidemias, comuns na época. Já nas teses posteriores (1886, 1895 e 1898), muda bastante a forma como a higiene escolar é tematizada:

[...] a concepção de higiene escolar se dirige para o objetivo de elevar a nação brasileira à altura das nações civilizadas através da escola higiênica, desse modo a higiene escolar não é mais uma preocupação vaga com a atenção ao bem-estar e à formação da geração nascente e com o futuro do país. Surge uma preocupação concreta com as crianças e jovens considerados como o “gérmen do futuro cidadão” e, portanto, também como a força motriz de todo progresso da nação. (ZUCOLOTO, 2007, p. 141).

Nas teses analisadas por Zucoloto, acusa-se a escola por falhar no seu papel de produzir cidadãos vigorosos, necessários à elevação “da pátria à altura que ella merece no quadro das nações civilizadas”<sup>52</sup>. Segundo a autora, a escola da época é denunciada nas teses por “criar seres deformados e raquíticos, pois não obedece às prescrições higiênicas” (ZUCOLOTO, 2007, p. 141). Numa tese de 1898<sup>53</sup>, a higiene escolar se propõe a objetivos ainda mais amplos, ligados às teorias raciais em voga na época: “regenerar o caráter, combater os vícios, nulificar os interesses individuais e transformá-los em interesses coletivos, incutir o cumprimento do dever e o amor ao trabalho, criar o sentimento nacional, aperfeiçoar a raça” (ZUCOLOTO, 2007, p. 141).

Portanto, visava-se a uma escola que, atendendo aos princípios higienistas, preparasse cidadãos física, mental e moralmente sãos, que construiriam uma nação igualmente saudável e forte. Nesse sentido, assumem especial importância todos os cuidados relativos à manutenção da saúde. Buscava-se combater não somente as doenças contagiosas, mas também aquelas trazidas por má nutrição, por posturas inadequadas,

---

<sup>52</sup> LOBO, F. C. S. *Apontamentos para o estudo da hygiene escolar* [tese].

Salvador: Faculdade de Medicina da Bahia, 1895. (Citado por Zucoloto (2007, p. 141)).

<sup>53</sup> PATURY, J. L. *Hygiene escolar* [tese]. Salvador: Faculdade de Medicina da Bahia; 1898. (Citado por Zucoloto (2007, p. 141)).



por má iluminação, por ventilação inadequada, por maus hábitos à mesa e por uma variedade de outros fatores, como a falta ou excesso de agasalhos. E ia-se ainda além da saúde física, porque o discurso higienista também abarcava o que se poderia chamar de *saúde moral*. Em duas das teses analisadas por Zucoloto, recomenda-se aos mestres vigilância para que não ocorram entre os alunos os “hábitos solitários” (masturbação) e a os “actos de immoralidade” (pederastia), que poderiam prejudicar a saúde dos alunos.

A importância do higienismo pode ser conferida também no projeto de Rui Barbosa para a reforma do ensino primário, de 1883. Num longo capítulo intitulado “Higiene Escolar” (BARBOSA, 1947 [1883]), Barbosa trata dos cuidados com a saúde do olho, especialmente para prevenir a miopia, das posturas corporais inadequadas e a necessidade de adaptação do mobiliário, da qualidade e quantidade do ar no interior das salas de aula. Ainda que a reforma de ensino proposta por Barbosa jamais tenha sido implementada, por ser considerada ambiciosa demais para as condições do Brasil da época, tornou-se importante documento de referência de reformadores e educadores.

O discurso higienista é também bastante presente na reforma de ensino promovida no governo de Vidal Ramos. No *Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina*, o Título XV (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 86-90) é inteiramente dedicado à higiene. No Capítulo I, “Do prédio e do material escolar”, um artigo (Art. 330) detalha desde a localização ideal da escola e sua orientação relativamente ao sol até a qualidade do papel dos cadernos e das lousas (de forma a não trazer prejuízos à visão), passando pelas dimensões das salas de aula, a quantidade de metros cúbicos de ar disponíveis para cada aluno, a qualidade e a disposição das instalações sanitárias e a qualidade das carteiras escolares. No Capítulo II, “Da hygiene dos alumnos”, há prescrições quanto à postura corporal e quanto a uma grande variedade de hábitos: não escarrar no chão, não fazer o lanche na sala de aula, não embrulhar o lanche em jornal nem pô-lo nos bolsos, não conservar calçados úmidos nos pés, não levar o lápis à boca, etc. No Capítulo III, “Das moléstias”, obrigam-se diretores e professores a aconselhar aos alunos quanto à vacinação e à higiene pessoal, estabelecem-se prazos para suspensão da frequência de alunos atacados por doenças contagiosas.

No *Programma dos Grupos Escolares e das escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina* (SANTA CATHARINA, 1914b), as noções de higiene aparecem associadas a considerações de ordem moral:

Asseio das unhas, mãos, orelhas, nariz, cabellos e dentes, mostrando às crianças os grandes males que podem provir de descuido no asseio destas partes e sobretudo dos dentes. Asseio do corpo – a necessidade dos banhos. Maneira de servirem-se das escovas para dentes, calçados e cabellos, (o uso diário do pente fino). O perigo das frutas verdes. **Modo de portarem-se as crianças em casa, nas ruas (as praças e as ruas não são lugares de recreio para os meninos bem educados e sim os quintaes de suas casas). Conselhos relativos aos cuidados com os trastes, brinquedos, livros, cadernos etc. – de uso de cada um. Palestras educativas, que infiltrem no animo infantil o desejo de ordem e de asseio.** (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 13, grifos nossos).

Percebe-se, no caráter minucioso das prescrições relativas à saúde e na sua associação a aspectos de cunho moral, uma forte valoração do controle sobre o corpo, com implicações não somente para a saúde, *stricto sensu*, mas também para a moral. Os cuidados com a saúde inserem-se, portanto, num projeto mais amplo de disciplinamento social.

No fim dos anos de 1920, a ideologia do higienismo é ainda bastante forte na orientação das práticas escolares, como se pode conferir na tese de graduação em Medicina de Oswaldo Rodrigues Cabral:

Ensinar a hygiene no Brasil é ao mesmo tempo servir a educação cívica, porisso que, si esta visa preparar o cidadão cõncio dos seus deveres para com a patria, respeitando as suas leis, trabalhando pelo seu engrandecimento, defendendo-a nos momentos de necessidade, aquelle [sic] tende a conduzir este mesmo cidadão a um estado de capacidade de perfeição physica, sem o que o patriota não contribuirá efficazmente dentro de um tal programma. (CABRAL, 1929 *apud* HOELLER; SOUZA, 2007, p. 190).

Chama-nos a atenção a estreita relação entre higiene e civismo. O cidadão “cõncio dos seus deveres” patrióticos precisa ser saudável, ter

a necessária “perfeição physica” para dar conta de suas obrigações para com a pátria.

Como ideologia dominante nas primeiras décadas republicanas, citamos ainda o catolicismo. Mesmo com a laicidade do Estado estabelecida na Constituição de 1891, a religião católica continua a ter forte influência no cenário das primeiras décadas republicanas, e o catolicismo entrelaça-se com parte dos discursos nacionalistas. Segundo L. L. Oliveira (1990), nos primeiros anos da República, a intelectualidade produz dois modelos de identidade nacional, duas formas de interpretar o Brasil. Num desses modelos, a herança da colonização portuguesa e a ação da Igreja Católica no Brasil colonial e imperial são valoradas positivamente. No outro, republicano, rejeita-se o catolicismo, que é acusado, juntamente com a colonização portuguesa, pelo atraso do Brasil em relação aos países desenvolvidos.

Essa segunda corrente ideológica consegue impor-se mais fortemente a princípio e faz constar na primeira Constituição republicana o laicismo do Estado. O artigo 11 da Constituição de 1891 proíbe aos estados e à União “estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”, e o § 7º do artigo 72 determina: “Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependencia, ou alliança com o Governo da União, ou o dos Estados” (BRAZIL, 1891). Portanto, a partir da publicação da Constituição de 1891, o Estado brasileiro torna-se oficialmente laico. Mas, na prática, o catolicismo permanece como uma das ideologias dominantes no cenário brasileiro e se torna até mais forte e atuante após a separação constitucional entre Igreja e Estado.

Segundo Dallabrida (2001), com a laicização do Estado brasileiro, a Igreja Católica buscou recuperar o terreno perdido. Durante o Império, havia o regime do padroado, no qual o Estado escolhia os ocupantes de alguns cargos eclesiásticos e lhes pagava salários. Isso subordinava os interesses da Igreja aos do Estado e limitava seu crescimento. Com o fim do padroado, a Igreja experimentou notável expansão para a qual duas ações foram fundamentais, o “investimento na infância”, mediante a abertura de escolas católicas, e o ensino do catecismo como prática regular. Paralelamente, ocorria uma reorganização do catolicismo em nosso país, com vistas a atrelar suas práticas e discursos com os da Santa Sé, num processo que ficou conhecido como *romanização*, e que já se iniciara ainda nos tempos imperiais, ainda que de forma discreta. Como herança dos tempos da Colônia e do Império, praticava-se na maior parte do Brasil a chamada

“religiosidade colonial”, um catolicismo aparatoso e festivo, descrito por Cruz como

[...] um catolicismo marcado pelas espetaculares manifestações externas da fé presentes nas pomposas missas, celebradas por dezenas de padres e acompanhadas por corais e orquestras, funerais grandiosos, procissões cheias de alegorias, e nas festas, onde centenas de pessoas das mais variadas condições se alegravam com a música, dança, mascaradas e fogos de artifício. (CRUZ, 2007, p. 3-4).

Caracteriza também esse catolicismo colonial – que Dallabrida (2001) chama de catolicismo luso-brasileiro – a criação das chamadas irmandades e ordem terceiras, as quais funcionavam como associações profissionais, de assistência e de previdência. À Santa Sé desagradavam as irmandades e ordens terceiras, porque eram administradas por mesas diretoras compostas por leigos e, segundo Dallabrida (2001, p. 63), “promoviam as devoções aos santos, procissões e festas populares, que tinham importância e centralidade nas práticas do catolicismo luso-brasileiro, em detrimento dos atos litúrgicos, sacramentais e clericais”.

Também era motivo de profundo desagrado para o Vaticano, segundo Dallabrida (2001), a ação dos padres do catolicismo luso-brasileiro, que exerciam outras profissões, militavam em partidos políticos, assumiam cargos públicos, frequentavam lojas maçônicas, atuavam como professores, diretores escolares e, de forma geral, praticamente não se distinguiam da elite bacharelesca, não usavam batina e “não primavam pela pregação moral”, vivendo muitas vezes amasiados e tendo filhos. Assim, a missão de distribuir sacramentos e difundir a fé católica ficava em segundo plano. Desta forma, a romanização visava coibir essas práticas e realinhar o catolicismo brasileiro com os preceitos e práticas desejáveis ao Vaticano.

Segundo Dallabrida (2001), em Santa Catarina, a romanização começa a ocorrer já em meados do século XIX, especialmente nas áreas de imigração italiana, alemã e polonesa, mas sem grande expressão. Na capital, até 1892, não há praticamente qualquer mudança no catolicismo. Com a criação da diocese de Curitiba, nomeia-se o bispo D. José de Camargo Barros de Xavier Topp. Este, por sua vez, para concretizar a romanização na Capital, favorece a imigração de congregações católicas europeias, promove reformas nas irmandades, cria associações piás e

funda escolas católicas, hospitais e entidades de assistência. As novas ordens, afinadas com o discurso romanizante, foram chegando e substituindo paulatinamente o clero secular luso-brasileiro.

As Irmãs da Divina Providência estabeleceram-se em Florianópolis em 1898 e fundaram o Colégio Coração de Jesus, uma escola primária para crianças da classe média e elite. Em 1903, a mesma ordem criou a Escola Paroquial São Vicente, para oferecer ensino primário a meninas pobres. Ainda em 1903, estabeleceu-se em Florianópolis a Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus. Em 1905, chegou a Companhia de Jesus, que instalou o Ginásio Catarinense, um colégio secundário pago e subvencionado com dinheiro público e também destinado aos filhos da elite. Em 1908, chegou à Capital a Ordem de São Francisco.

As novas ordens, de acordo com Dallabrida (2001), criaram uma série de associações pias, visando a públicos específicos, como mulheres casadas, mulheres solteiras, homens casados e homens solteiros. Essas associações conferiam grande dinamismo ao catolicismo local e reuniam pessoas da elite e da classe média visando a ações de caridade. O clero romanizado dedicou-se ao ensino sistemático da doutrina católica por via das escolas católicas e da imprensa escrita. Também foi implantado o ensino regular do catecismo às crianças, vinculado à festa da primeira comunhão. Mais tarde, criou-se o “catecismo da perseverança”, para as crianças que já haviam feito a primeira comunhão. Também foi criada a Associação da Doutrina Cristã, formada por mulheres que ministravam aulas de catequese.

Então, com sua independência em relação ao Estado, a Igreja Católica do Brasil viu-se livre de uma série de amarras burocráticas e experimentou notável expansão, com a criação de 56 dioceses no Brasil, durante a Primeira República. Monteiro (2011) assim descreve a situação da Igreja Católica trazida pelos tempos republicanos:

Assim, por um lado, a Igreja liberou-se da sua oficialidade perante o Estado e teve liberdade para formar e nomear seu próprio clero seguindo as diretrizes de Roma; e por outro, defrontou-se com a liberdade religiosa promulgada pela Constituição republicana. Deste modo, frente à perda do seu monopólio religioso, a Igreja estrategicamente optou pela sua construção institucional e por sua expansão territorial, com a organização de novas Dioceses que investiram na formação e na reprodução de quadros eclesiais

e na formação da elite política, através da implantação de escolas católicas [...]. Deste modo, cada vez mais a Igreja afastou-se do catolicismo popular e direcionou-se ao Estado, através da formação das elites. (MONTEIRO, 2011, p. 138).

Portanto, longe de significar perda de poder para a Igreja Católica, sua separação do Estado permite-lhe uma renovação, que aumenta sua influência junto às elites brasileiras. Segundo Araldi (2005), em Santa Catarina, no início da República, o catolicismo é tão forte que, mesmo em dissonância com a Constituição federal, consegue até introduzir por alguns anos o ensino do catecismo nas escolas públicas, durante o primeiro governo de Hercílio Luz (1894-1898). Porém no governo de Felipe Schmidt (1898-1902), que era adversário político de Luz, isso foi proibido.

Outros fatos ilustram bastante a força do catolicismo catarinense na República Velha. Primeiramente, a “doação” para os jesuítas do Ginásio Santa Catarina, construído com dinheiro público, em um terreno de propriedade de Vidal Ramos, então Presidente do Estado de Santa Catarina (DALLABRIDA, 2001). Em segundo lugar, a subvenção pública concedida a esse colégio, que era particular e atendia a elite. Em terceiro lugar, a subvenção concedida às instituições de ensino paroquiais Escola Diocesana São José, a partir de 1915, e Escola Santa Catarina, a partir de 1922. Em quarto lugar, o fato de que Henrique Fontes substituiu a série graduada de leitura de Francisco Vianna, de caráter laico, pela série de sua própria autoria, permeada pelo discurso católico, sem que isso causasse protestos nos órgãos de imprensa. Por fim, temos a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas catarinenses, em caráter facultativo para o aluno, já a partir de 1919 (ARALDI, 2005). Segundo Dallabrida,

No final da década de 1910, as elites civis e eclesiásticas estavam de mãos dadas na produção de sujeitos ordeiros, produtivos, patrióticos e católicos, com o intuito de combater um inimigo comum: a ameaça revolucionária que começava a ganhar visibilidade no cenário nacional. A permissão de reintroduzir o ensino religioso nas escolas públicas, em 1919, foi um dos sintomas mais importantes desse consórcio. (DALLABRIDA, 2001, p. 75).

Assim, em Santa Catarina, como nos centros maiores do Brasil, a ideologia católica é reforçada pela afinidade com outras ideologias dominantes. Dallabrida sugere que mesmo os positivistas viam com simpatia o ensino religioso nas escolas: “[...] os positivistas procuraram utilizar argutamente os princípios de ordem e de hierarquização social do catolicismo romanizado para implantar a sua utopia autoritária de bases científicas e desprovida de elementos transcendentés” (DALLABRIDA, 2001, p. 74).

Dados apresentados por L. L. Oliveira (1990) mostram que, em âmbito nacional, as décadas de 1910 e 1920 assinalam um fortalecimento da ideologia católica associada ao nacionalismo. Em 1917, foi fundada a revista de propaganda nacionalista *Brazílea*, que defende, já em seu primeiro número, a religião e a moral como “os verdadeiros alicerces da pátria”. No segundo número, a revista publica um artigo em defesa da criação de um partido católico. Em 1924, Alcebíades Delamare, diretor da revista *Gil Blas*, também de propaganda nacionalista, publica o livro *As duas bandeiras: catolicismo e brasilidade*, no qual a militância católica é evidente. Segundo L. L. Oliveira (1990, p. 153), “para Alcebíades Delamare, o nacionalismo é Deus e Pátria”. Em 1919 e 1920, fundam-se os movimentos intelectuais “Propaganda Nativista” e “Ação Social Nacionalista”, ambos de orientação católica. Segundo L. L. Oliveira (1990), constava no programa da Ação Social Nacionalista a introdução do ensino religioso nas escolas públicas, a defesa da religião católica e “inscrever o nome de Deus na nossa Constituição”. Essa última pretensão não se realiza, mas o ensino religioso é oficialmente reintroduzido nas escolas públicas, em caráter facultativo, no governo Vargas. Assim, parece que, no final das contas, a apropriação que os católicos fazem do nacionalismo é a que parece prevalecer.

Nesta seção, investigamos as ideologias dominantes nas primeiras décadas republicanas, o que servirá como subsídio para entendermos os discursos que incidem sobre a esfera escolar e, mais especificamente, sobre a escola primária catarinense no período, que é o assunto da seção 3.4. Antes, na seção 3.3, faremos uma revisão do Método Intuitivo, porque a adoção oficial desse método nas escolas primárias catarinenses, a partir da reforma educacional de 1911, tem implicações para a autoria da Série Fontes.

### 3.3 O MÉTODO INTUITIVO

Nesta seção, examinamos o Método Intuitivo e sua influência nos documentos que orientam a educação catarinense a partir da Reforma Orestes Guimarães (1911). Inicialmente, historiamos o surgimento do método e sua chegada à escola brasileira, no século XIX. Em seguida, buscamos perceber como o método orienta os programas de ensino da escola primária de Santa Catarina.

Segundo Schelbauer (2006), o Método Intuitivo surgiu na Alemanha, no fim do século XVIII, sobretudo a partir do trabalho de Johann Heinrich Pestalozzi. Em linhas gerais, o método propõe a intuição como fundamento para o conhecimento, ou seja, sustenta que a aquisição de conhecimento se dá pelo uso dos sentidos e pela observação, mais que mediante o ensino pela palavra do mestre ou pela leitura de compêndios. Opõe-se, portanto, ao ensino escolástico dos jesuítas, por visar uma aprendizagem pela prática e para a prática, ao invés do acúmulo de conhecimentos como forma de distinção social.

O método difundiu-se por outros países europeus e pelos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX, em conferências de ensino e exposições. Conforme Schelbauer (2006), o Método Intuitivo constitui uma importante inovação pedagógica, num momento em que há uma forte mobilização internacional em torno da escola primária pública, obrigatória, gratuita e laica para as classes populares. Coincidiu também com o momento em que se tentava a estruturação de sistemas nacionais de ensino em vários países.

Conforme Schelbauer (2006), os brasileiros começaram a tomar contato com o método já a partir de 1862, quando representantes do governo brasileiro na Exposição Internacional de Londres viram objetos (cartas geográficas e geológicas, coleções de minerais e madeiras, etc.) destinados ao ensino pelo Método Intuitivo. Mas somente a partir do trabalho de sistematização e de divulgação de Mme. Pape-Carpentier, que ofereceu um curso na Exposição Internacional de Paris, em 1867, é que parece ter havido uma apropriação do método e seu uso em escolas brasileiras. Em 1875, Joaquim José de Menezes Vieira e sua esposa Carlota criaram o primeiro jardim de infância brasileiro, no qual o ensino se orientava pelo Método Intuitivo.

Menezes chegou a escrever e publicar obras sobre o uso do Método Intuitivo, mas o maior divulgador do método no Brasil foi Rui Barbosa, que adaptou para o português uma extensa obra do americano



Calkins<sup>54</sup>, a qual faz uma descrição minuciosa do método e dos conteúdos de ensino. É de Barbosa esta descrição geral do método:

O ensino intuitivo condena as nomenclaturas. Foge de tudo quanto é arbitrariamente convencional e formalístico. Repudia as noções *a priori*. Não tem por fito sortir a mente da criança de uma provisão, mais ou menos copiosa, de informações a respeito de coisas reais, mas educar-lhe as faculdades no hábito de desentranharem, com segurança, do seio da realidade a expressão da sua natureza e das suas leis. [...] Não permite que o professor veja, ouça, compare, classifique, conclua pelo discípulo. Cinge-se, quanto ser possa, a facilitar ao estudantinho primário as condições da observação e da experiência, solicitando-o constantemente a exercer tôdas as aptidões sensitivas e mentais, que põem a inteligência em comunicação viva com o mundo exterior. (BARBOSA, 1950 [1886], p. 13).

Remer e Stentzler (2009) veem no Método Intuitivo mais que uma simples metodologia de ensino inovadora para a época; consideram-no a expressão de um novo conjunto de valores relativamente à infância e ao papel social da ciência:

O “Manual Lições de Coisas” caracterizou-se como mais do que um simples método pedagógico, pois condensou algumas mudanças culturais que se consolidaram no Século XIX. Defendeu uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como forma de “mentalidade” e o processo de racionalização do ensino. Considerava a natureza do desenvolvimento infantil como princípio básico para a educação e seus desdobramentos de orientação psicológica para a aquisição do conhecimento e, por conseguinte, para a

---

<sup>54</sup> CALKINS, Norman A. *New object lessons: primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children. A manual for elementary instructions for parents and teachers.* New York: Harper & Brothers, 1884.

organização do ensino. (REMER; STENTZLER, 2009, p. 6338).

Ainda que o Método Intuitivo tenha sido adotado nos programas oficiais de ensino brasileiros, não se seguiu a concepção original de guiar todo o ensino por ele, uma vez que as lições de coisas acabaram por tornar-se um conteúdo de ensino. Segundo Rui Barbosa, o Método Intuitivo “não é uma seção do programa escolar, um assunto independente, com seu espaço reservado no horário: é o fundamento absoluto de *tôda* a educação elementar” (BARBOSA, 1950, p. 13, grifos no original). Assim, não caberia separar uma parte do horário escolar para lições de coisas, pois todo o ensino seria orientado dessa forma. As lições de coisas não seriam um conteúdo de ensino, mas a própria forma de organização pedagógica, mediante a qual os conteúdos seriam trabalhados de forma a se partir do concreto para o abstrato, do específico para o geral, do local para o universal. Mas já no programa para a escola primária apresentado na reforma Benjamin Constant revela-se que as lições de coisas são efetivamente tomadas como conteúdos de ensino:

Lições de cousas – Os cinco sentidos e sua cultura, especialmente da visão e da audição. Objectos que affectam os sentidos. Côres, fórmãs, sons, timbres, vozes, sabor e outras qualidades dos objectos.

Estados dos corpos. Designar substancias solidas e liquidas, e algumas de suas qualidades.

Distinguir os objectos naturaes dos artificiaes. Materias primas, sua divisão em mineraes, vegetaes e animaes; exemplos.

Procuradores industriaes mais communs.

Diversidade de fórmula dos animaes: Mammiferos, aves, reptis e peixes. Animaes domesticos e ferozes.

Noções elementares do corpo humano. (BRAZIL, 1890).

Segundo Prochnow e Auras (2006), Santa Catarina foi o primeiro estado da federação a aproveitar a experiência paulista e adotar oficialmente o Método Intuitivo na educação primária pública. Orestes Guimarães aqui introduziu o método na reforma de ensino de 1911, atendendo aos anseios de uma elite local que buscava a modernidade:

[...] Orestes Guimarães – contratado em 1910 para modernizar a instrução pública catarinense –, [foi] o primeiro professor paulistano que saiu como um bandeirante “a semear o novo método”, que garantiria a mudança radical da cultura escolar primária catarinense. O “semeador do novo”, como era chamado, encontrou nos anos 1910 um Estado e, muito particularmente, uma capital cuja elite esforçava-se para modernizar-se, civilizar-se segundo o modelo burguês e, por essa razão, recebeu do governo do Estado todos os poderes para modernizar o arcaico sistema de ensino catarinense, de modo a extinguir “velhos hábitos coloniais” e assim colocar Santa Catarina na rota da civilização e do progresso. (PROCHNOW; AURAS, 2006, s. p.).

É interessante observar que o método chega a Santa Catarina com uma valoração altamente positiva. Afinal, segundo Prochnow e Auras (2006), “este método constituía-se no carro-chefe do modelo de escolarização em massa que vinha sendo implementado nos Estados Unidos e nos principais países da Europa”. Assim, no imaginário da elite local, não se tratava apenas de um método de ensino, mas de um fator de progresso e aproximação aos padrões aferidos nos países desenvolvidos.

Mas, como ocorreu no programa proposto pela Reforma Benjamin Constant, também no *Programma de Ensino dos Grupos Escolares* catarinense de 1920 vê-se que as “Lições de cousas” constituem uma disciplina para os alunos do primeiro ano da escola primária e não um método a guiar todo o ensino. Os conteúdos propostos nessa disciplina têm pontos comuns com os previstos na Reforma Benjamin Constant:

#### **Lições de cousas**

- 1º. Os sentidos, e seus órgãos. Os serviços relevantes que nos prestam os sentidos.
- 2º. Noções resumidas sobre as partes do corpo humano.
- 3º. Noções resumidas sobre as partes dos vegetaes em geral.

4°. Noções resumidas e concretas sobre os estados dos corpos.

5°. Distincção das formas dos corpos, tendo à vista solidos geometricos e outros quaesquer objectos, passando depois á representação graphica (desenho) dos mesmos no quadro de formas geometricas.

6°. Distincção das cores, para o que o professor organizará uma representação do espectro solar, e collecções de papeis ou retalhos de varias cores. (SANTA CATHARINA, 1920, p. 12-13).

Todavia, ainda que, aparentemente, tenha faltado aos legisladores catarinenses uma compreensão mais profunda da radicalidade do método, percebe-se que ele orienta a natureza e sequência dos conteúdos em outras disciplinas. O programa de Geografia para o primeiro ano (SANTA CATHARINA, 1920), por exemplo, inicia com o “ensino da posição relativa dos objectos”, que compreende as partes da carteira – “superior, inferior, direita, esquerda, anterior e posterior; filas e fileiras de carteiras, da direita, da esquerda, da frente, de trás”. Depois, vêm, nesta sequência, a sala de aula, as demais dependências do edifício escolar, o traçado da planta do edifício escolar no quadro negro, os pontos cardeais, a “orientação e localização dos arrabaldes e dos edificios da cidade, tomando como ponto de referencia o edificio escolar”, a descrição de passeios pela cidade, medidas de tempo e “noções concretas sobre os accidentes geographicos”. Para este último item, prescreve-se o uso de um tabuleiro com areia fina, para que nele os alunos representem os acidentes geográficos.

Essa ordenação do particular para o geral e a preocupação com o ensino a partir do concreto também são percebidas no programa da disciplina Aritmética do primeiro ano, no qual se prescreve que o professor trabalhe “a ideia de número antes da de algarismo” e também utilize coleções de objetos para iniciar os alunos nas quatro operações. No programa de História para o segundo ano, também se observam critérios semelhantes para a seleção e ordenação do conteúdo, que inicia com a história do próprio estabelecimento de ensino, avança para a “fundação e a historia da localidade” e depois salta para história do Brasil (SANTA CATHARINA, 1920).

Também pode ser entendida como possível influência do Método Intuitivo a proibição, constante no *Regimento interno dos grupos escolares de Santa Catharina*, de se usar a memorização de textos como método de ensino: “Art. 60. – É prohibido o uso dos alumnos decorarem

compendios ou mesmo apontamentos fornecidos ou ditados pelos professores.” (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 19).

Apesar de o Método Intuitivo não haver sido adequadamente compreendido nem adotado na sua integralidade, percebe-se que ele influencia os conteúdos de ensino da escola catarinense na época, além de atender aos anseios de modernidade da nossa elite urbana da época. A seção a seguir trata da situação do ensino em Santa Catarina nas primeiras décadas da República, especialmente a partir da Reforma Orestes Guimarães, que adota oficialmente o Método Intuitivo.

### 3.4 O ENSINO PRIMÁRIO CATARINENSE DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO SÉCULO XX

Nesta seção, examinamos a situação do ensino catarinense no início dos tempos republicanos. Primeiramente, fazemos um retrospecto da educação em Santa Catarina desde a primeira metade do século XIX, necessário à compreensão do estado em que se encontrava o ensino catarinense na virada do século XX.

Como já dito, as novas condições sociais vigentes a partir da proclamação da República fizeram com que, em fins do século XIX e início do século XX, ocorresse como que uma cruzada por uma renovação na educação. Era preocupação adequá-la ao novo contexto social do País e pô-la a serviço dos ideais democráticos republicanos. Como destaca Fiori,

A proclamação da República introduziu, no Brasil, uma nova ordem de valores políticos e sociais, que muito influíram nos novos rumos do ensino.

As idéias republicano-democráticas baseavam-se no governo do povo, mediante o direito de voto. Mas, para poder exercer conscientemente esse direito, era preciso que as populações tivessem acesso à instrução. Esta passou a ser encarada como um dos fatores da própria eficiência da nova ordem política, despertando a preocupação dos governantes para o problema da democratização do ensino. (FIORI, 1991, p. 77).

A necessidade de adequar o ensino brasileiro ao novo contexto socioeconômico vigente na virada do século XX levou às várias reformas educacionais do período – quer nacionais, quer no âmbito dos Estados. Em Santa Catarina, por exemplo, tivemos em 1911 a Reforma Orestes Guimarães. Em âmbito federal, foram cinco as grandes reformas, desde o início da República até a década de 1920: Benjamin Constant (1891), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925). Segundo M. L. S. Ribeiro (1979), essas reformas foram resultado das grandes transformações sociais e econômicas que o País atravessava. Surgiram também a partir da constatação tanto de intelectuais humanistas quanto cientificistas (positivistas) de que o Brasil vivia em grande atraso cultural em relação à Europa (THOMÉ, 2002). Hoeller e Souza assim sintetizam esse quadro:

Nas argumentações republicanas, interessava que a educação cooperasse com a consolidação do Brasil como uma nação avançada e desenvolvida, a exemplo de outros países. A escolarização do “povo” era vista como um elemento propulsor para se atingir a condição das nações mais adiantadas, elemento essencial para o progresso da sociedade brasileira que se encarregaria dos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político.

Nessa essência, todo um projeto de civilidade nacional foi sendo estruturado para efetivar os ideais republicanos. Um dos elementos centrais para tanto era indicado pela necessidade de ampliação e reorganização do ensino primário, principalmente do ensino primário público. Era preciso pensar em meios de civilizar as crianças, para que se tornassem cidadãos da república. Por isso a escolarização da infância se fazia necessária. (HOELLER; SOUZA, 2009, p. 74).

Entre as reformas citadas, interessa-nos especialmente a Reforma Benjamin Constant, uma vez que é a única que trata específica e detidamente sobre o ensino primário, enquanto as demais dizem respeito mais especificamente ao ensino secundário e superior. A Reforma Benjamin Constant, regulamentada pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, foi a primeira reforma educacional do período republicano. De orientação positivista, aplicava-se ao ensino no Distrito

Federal, mas acabou servindo de modelo para reformas nos Estados, incluindo Santa Catarina. Entre as várias disposições, previa visitas de autoridades aos estabelecimentos de ensino, não só para verificar os aspectos pedagógicos, mas também os de higiene<sup>55</sup>. Confirmava também a laicidade do estado republicano, não fazendo qualquer menção a ensino religioso. Instituiu como método de ensino nas escolas primárias de primeiro grau<sup>56</sup> o chamado Método Intuitivo ou “lição de cousas”, que apresentamos na seção 3.3.

Segundo Fiori (1991), no início dos tempos republicanos, a educação catarinense sofria com a herança de décadas de desorganização dos tempos imperiais. Em 1834, um Ato Adicional da Câmara dos Deputados facultou às províncias criarem suas próprias leis, inclusive aquelas relativas à instrução primária e secundária. Isso provocou uma pulverização do nascente sistema de ensino nacional em vários sistemas regionais incompletos e carentes de recursos, inclusive o catarinense. Nessa época, a taxa de escolarização em Santa Catarina era baixíssima. Em uma população estimada em 63.629 habitantes, havia apenas cerca de 1000 alunos matriculados em 18 “escolas de primeiras letras”.

A carência de professores, de acordo com Fiori (1991), também era um problema bastante sério em Santa Catarina. Fundou-se em 1843 a Escola Normal de Primeiras Letras na capital, na qual o professor Francisco José das Neves, que fora ao Rio de Janeiro estudar, proveria formação para professores da antiga Desterro e municípios próximos. Entretanto a iniciativa não logrou êxito. A partir de 1848, criou-se uma estrutura hierárquica mais desenvolvida para a educação pública, mas a taxa de escolarização ainda permanecia muito baixa, com cerca de 1700 alunos matriculados nas escolas primárias públicas e particulares, em uma população de cerca de 80.000 pessoas.

Segundo Fiori (1991), por volta de 1854, o ensino primário da capital já mostrava certo progresso, mas a situação no interior da província não havia melhorado. A matrícula era baixa, em parte pela falta de interesse de pais e professores, em parte pela necessidade de as crianças ajudarem os pais nas atividades agrícolas, em parte pela grande

---

<sup>55</sup> Trata-se aqui não de higiene em seu sentido mais trivial de limpeza, mas da doutrina do higienismo, conforme apresentada no item 3.2.

<sup>56</sup> No Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, o ensino primário aparece organizado em “escolas primarias de 1º gráo”, com duração de seis anos, e “escolas primarias de 2º gráo”, com duração de três anos.

distância que as crianças tinham que percorrer para ir às poucas escolas existentes.

A partir do crescimento da imigração alemã, as estatísticas relativas à educação ficaram menos confiáveis. Em 1866, havia em Santa Catarina, segundo Fiori (1991), cerca de 108 mil brasileiros e 11500 imigrantes. Oficialmente, havia 373 alunos matriculados em 14 escolas particulares e 2.116 alunos em escolas públicas. Mas esses números podiam não representar a realidade da quantidade de crianças alfabetizadas. Muitas aprendiam leitura, escrita e aritmética na própria casa ou com vizinhos. Por outro lado, é possível que a frequência efetiva fosse consideravelmente menor que a matrícula. E ainda havia a questão das escolas particulares comunitárias nas zonas de imigração. Sendo o catolicismo a religião oficial do Estado brasileiro, uma resolução de 1854 proibia que professores não católicos lecionassem em escolas públicas ou particulares. Assim, nas zonas de colonização germânica, predominantemente protestantes, funcionavam escolas que jamais puderam ser registradas na Diretoria Geral da Instrução.

Fiori (1991) cita ainda como problemas bastante sérios desse período a vitaliciedade dos professores públicos, que, segundo fontes da época, fazia-os desinteressados do próprio trabalho, e a falta de inspeção escolar eficiente. Uma lei provincial de 1868 buscou uma reorganização do ensino, estabelecendo um sistema de inspeção escolar mais eficiente, restringindo a vitaliciedade dos professores e garantindo a liberdade do ensino particular.

Dados apresentados em Fiori (1991) mostram que, a partir de 1874, o ensino tornou-se obrigatório para meninos entre 7 e 14 anos e para meninas entre 7 e 10 anos residentes em cidades e vilas. Mas em 1876, registrou-se uma queda na frequência escolar (3.509 alunos), que era bem menor que três anos antes (5.244 alunos). Assim, parece que a obrigatoriedade do ensino não surtira efeito. Tentando melhorar tanto o ensino quanto a inspeção, ocorreu uma nova reforma do ensino em 1875, que estabeleceu novos exames para o professorado, definiu programas para as escolas urbanas e rurais e proporcionou considerável aumento no salário dos professores, bem como gratificações para os que lecionavam no planalto de Lages. Mas apenas um ano depois, o governo precisaria recuar na reforma, em virtude dos altos gastos implicados.

Em 1879, o presidente da Província, Antônio de Almeida Oliveira, denunciou o caos em que se encontrava a legislação catarinense. Mandou então que se compilasse toda a legislação anterior e se estabelecesse uma série de medidas que considerava indispensáveis.



Segundo Fiori, Oliveira considerava que a instrução pública só seria eficiente quando cumprisse as seguintes condições:

[...] instrução secular, gratuita e obrigatória para todas as crianças em idade escolar; alunos de ambos os sexos educados juntos (co-educação); ensino baseado em princípios científicos, que levassem o aluno a conhecer sua natureza, o mundo externo e a sociedade, magistério vitalício e formado em Escola Normal; eficazes meios disciplinares; boas e arejadas salas de aula; bibliotecas populares; escolas noturnas; livros, sistemas, compêndios e métodos de ensino uniformes em toda a Província e anualmente sujeitos à revisão em Conferências Pedagógicas. (FIORI, 1991, p.55).

Apesar da boa vontade de Oliveira e do investimento de quase um terço da renda da província, o ensino catarinense continuou muito pouco eficiente. Nova reforma ocorreu em 1881, cujas medidas mais notáveis foram a secularização do ensino e a instrução de meninos e meninas nas mesmas classes. A inspeção de ensino continuava problemática. Em 1886, criou-se o Curso Normal, com duração de dois anos, mas o interesse dos alunos não foi muito grande. Os alunos, que eram 65 no primeiro ano da escola, já eram apenas 35 no ano seguinte.

Nesse mesmo ano, foi novamente estabelecida a obrigatoriedade de ensino, desta vez para os meninos de 7 a 15 anos e meninas de 7 a 13 anos que morassem à distância de até três quilômetros da escola. Mas o sistema de inspeção, ainda ineficiente, não garantia o cumprimento dessa norma.

Nas zonas coloniais, o governo lidava ainda com um fato que, na ótica de então, constituía um problema, a chamada *desnacionalização* do ensino. A maioria das escolas nas zonas de imigração ministravam o ensino na língua dos imigrantes, o que era natural, visto que muitos imigrantes e seus descendentes desconheciam o português. Muitas dessas escolas eram mantidas mediante subvenções de países estrangeiros, que pagavam ao professor e forneciam até os livros. Assim, os valores culturais básicos e mesmo os conteúdos de ensino não diziam respeito ao Brasil, mas ao país de origem dos imigrantes. E, mesmo em escolas mantidas por verbas da província, acontecia de o ensino ser ministrado em língua estrangeira.

Assim, em 1886, o governo provincial decidiu cortar a subvenção de todas as escolas que não ensinassem em português. Mas isso causou outro problema, pois era praticamente impossível alfabetizar em português crianças que só entendiam o idioma estrangeiro. Por outro, quando se pretendia alfabetizar as crianças em língua estrangeira e depois ministrar-lhes o restante do ensino em português, o processo não se completava porque, como destaca Fiori (1991), tão logo as crianças aprendessem os rudimentos da leitura e da escrita em língua estrangeira, os pais consideravam essa aprendizagem suficiente e retiravam-nas da escola, prejudicando o processo de assimilação dos estrangeiros. Nas décadas de 1910, 1920 e 1930, políticas de nacionalização do ensino foram implementadas e, aos poucos, o português foi-se impondo como língua de ensino nas zonas de colonização.

Em vista de todas essas dificuldades, Santa Catarina terminou o século XIX com um sistema de ensino relativamente dispendioso e bastante ineficiente, em parte devido a políticas públicas equivocadas, em parte porque os pais não conferiam à educação grande valor. Numa sociedade que se baseava essencialmente na agricultura de subsistência, a educação formal tendia a ser vista como um investimento desnecessário. Como descreve Fiori,

Nos últimos decênios do século XIX, a população da Província de Santa Catarina não se caracterizava, ainda, pela grande valorização social que mais tarde seria dada à instrução. As famílias catarinenses não viam, no ensino ministrado pelas escolas, um instrumento que dotaria seus filhos de mais elevado status e de maiores possibilidades de ascensão social.

A mais alta e mais comum aspiração dos pais para com seus filhos, constituía-se em saber ler e escrever. Nesse sentido, o quadro de referência que regulava o nível de instrução das novas gerações era a limitada experiência vivida por seus pais – a maioria analfabetos – e para os quais dominar a leitura e a escrita era uma grande conquista [...]. (FIORI, 1991, p. 70).

O cônego Eloy de Medeiros, que exerceu o cargo de 2º vice-presidente da Província no fim do Império e que havia sido inspetor de instrução alguns anos antes, denunciou os graves problemas da educação catarinense da época: reformas sucessivas, sem que se

esperassem o resultado das anteriores; uso da estrutura de educação para favorecimento político; resultados proporcionalmente baixos em relação ao volume de verbas empregado; inabilitação de quase totalidade de professores; insuficiência nas provas de habilitação para professores; falta de fiscalização. A solução proposta por Medeiros envolvia mudança radical na legislação e administração educacional:

É, pois, uma necessidade imprescindível a codificação imediata de todas as leis relativas à instrução, reduzindo-as a um só corpo; uniformizar o ensino, fazendo desaparecer de uma só vez essa diversidade de professores, de vencimentos, de direitos e de provas de habilitação, que constituem um verdadeiro caos, ante o qual estaca o espírito mais investigador, e recuam os mais bem intencionados. (MEDEIROS, 1890 *apud* FIORI, 1991, p 72).

Essas mudanças pretendidas por Medeiros teriam que aguardar ainda quase um quarto de século para serem implementadas. Nas duas primeiras décadas da República, a situação do ensino catarinense ainda era vexaminosa. Corrêa (1997) assim resume o quadro educacional catarinense da época:

[...] a educação em Santa Catarina pouco prometia, apesar das várias tentativas de reforma, sem efeito, realizadas durante o período republicano. A implantação da República exigia uma ampliação política da instrução para que fosse aumentado o número de eleitores, mas as tentativas de reforma não atingiam os objetivos: o primeiro governador, Lauro Müller, não conseguiu desenvolver as mudanças iniciadas, pois renunciou cedo ao governo; o tenente Manoel Joaquim Machado, em 1892, também sem resultado, retomou os projetos de Lauro só que sob outra ideologia; Hercílio Luz, com a republicanização em 1894, igualmente tentou novas modificações, e Gustavo Richard, em 1907, também introduziu outras mudanças, todas sem grandes êxitos. (CORRÊA, 1997, p. 104-105).

Em 1903, em virtude de uma crise econômica, o Estado precisou reduzir drasticamente os vencimentos dos funcionários públicos. Segundo Corrêa (1997), isso deixou a educação catarinense ainda pior, pois provocou forte evasão no quadro docente. Fiori destaca que essa redução dos salários “fez com que só permanecessem no magistério os velhos, os docentes que não queriam perder direitos já legalmente adquiridos e os professores que não tinham possibilidades de obter outro emprego” (FIORI, 1991, p. 79).

Urgia reformar a educação catarinense, não só para resolver os problemas de que já padecia, mas também para adequá-la ao projeto de nação republicano. Em 1910, Vidal Ramos, agora governador, conhecendo a situação em que se encontrava a educação escolar em Santa Catarina, solicitou ao professor paulista Orestes Guimarães que organizasse uma reforma no ensino público catarinense. Segundo Fiori (1991), cabia a Guimarães uma tarefa de grande monta, uma vez que, dado o estado de profunda desorganização em que se encontrava o ensino em Santa Catarina, seria necessário criar um novo sistema educacional, em vez de meramente melhorar ou expandir o existente.

Guimarães, que já dirigira o Colégio Municipal de Joinville, obteve, como Inspetor da Instrução Pública em Santa Catarina, plenos poderes para introduzir em Santa Catarina reforma semelhante à que fora feita em São Paulo, em fins do século XIX, e que descreveremos brevemente. Em 1890, Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal Paulista, foi encarregado de nela realizar uma reforma que a adequasse aos novos tempos republicanos. Segundo Almeida (1995), a reforma da Escola Normal Paulista serviu como primeiro passo para a reforma geral da instrução pública em São Paulo.

Para auxiliar na reforma, Campos convidou Marcia Browne, professora do Mackenzie College, e Guilhermina Loureiro de Andrade, que estudara nos EUA por quatro anos. Ambas eram profundas conhecedoras do Método Intuitivo e da maneira como funcionava o ensino norte-americano. Caetano de Campos orientou-se também pelo pensamento de Rangel Pestana, que foi, segundo Morila (2005), o ideólogo da reforma, tendo sido Campos o executor. A reforma, segundo Morila, compreendeu a aquisição de materiais educacionais modernos, que foram comprados da Escola Americana, a contratação de professores norte-americanos (como Marcia Browne) ou educados segundo a moderna educação dos EUA (como Guilhermina Andrade), “um grupo seletivo de estudantes”, um currículo organizado segundo o Método Intuitivo, “tudo isso em um suntuoso prédio que internamente seguia uma racionalização científica e externamente servia como um

monumento à República, propriamente instalado na praça da República” (MORILA, 2005, p. 49).

Segundo Morila (2005), Caetano de Campos, orientando-se pela doutrina positivista, buscou reformar a Escola Normal segundo os princípios de universalidade, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Deu especial atenção à formação do professor. Criou para isso a figura da escola-modelo superior, onde as normalistas poderiam pôr em prática o que aprendiam, segundo os princípios do Método Intuitivo, que foi o principal fundo teórico a orientar o ensino na Escola Normal. Nessas escolas-modelo, havia professores-modelo, que conheciam profundamente o Método Intuitivo e ministravam aulas-modelos, visando a preparar os normalistas para o trabalho. Essas escolas-modelo foram transformadas mais tarde em grupos escolares, sendo que as que ficavam anexas à Escola Normal continuaram a funcionar como escolas para os exercícios práticos dos normalistas.

Baseando-se, então, na Reforma Caetano de Campos, Orestes Guimarães preocupou-se em reorganizar o ensino em si, nas suas bases, em vez de se dedicar a mudanças na estrutura de administração do ensino, como reformadores anteriores. Começou por introduzir no Estado a figura do grupo escolar<sup>57</sup>, para substituição paulatina das escolas primárias, que funcionavam em condições extremamente precárias, muitas em casas alugadas, com apenas um professor ministrando o ensino para alunos de diferentes idades, sem seriação, segundo Thomé (2002). No grupo escolar, o ensino passou a ser seriado, organizado em turmas, com divisão de trabalho entre vários professores. Também foram uniformizados os períodos de matrícula.

A instalação dos grupos escolares – suficientemente onerosa para exigir que o Estado contraísse empréstimos junto a bancos ingleses (SILVA, V. L. G., 2006) – inseria-se no projeto burguês de modernização em curso entre a elite catarinense. Na Capital, segundo relata Dallabrida (2001), em 1910, foi implantado o primeiro sistema de abastecimento de água e a iluminação pública a querosene foi substituída por lâmpadas elétricas; em 1914, instalou-se um forno incinerador de lixo; em 1917, instalou-se o primeiro sistema de esgotos sanitários, calçaram-se a paralelepípedo várias das ruas centrais da cidade, ajardinaram-se praças e instalaram-se linhas de bondes a tração

---

<sup>57</sup> Na verdade, a Lei n. 636, de 12 de setembro de 1904, já menciona os grupos escolares e onde deveriam ser instalados, mas a instalação efetiva do primeiro grupo escolar catarinense (o Conselheiro Mafra, em Joinville), só se dá em 15 de novembro de 1911.

animal; na mesma época, instalaram-se as primeiras linhas telefônicas e começou a projeção de filmes europeus. Marco importante desse ímpeto renovador, segundo Dallabrida, foi a inauguração da Avenida Hercílio Luz (anteriormente chamada Avenida do Saneamento), a qual veio a delimitar uma fronteira simbólica e geográfica entre a área burguesa e a área popular da cidade. A criação dos primeiros grupos escolares catarinenses, na segunda década do século XX, reveste-se, portanto, de significado especial no ideário da elite local. Como destaca Silva,

A criação dos grupos escolares integra o projeto republicano catarinense de “reinvenção das cidades”, as quais deveriam se adequar aos padrões de urbanidade dos grandes centros, ou dos centros que encarnassem de forma mais visível os padrões urbanos de modernidade. Sua localização geográfica oferece indicativos de que estes não atendiam um conjunto alargado da população, mas serviam como símbolos importantes que demarcavam força política, registravam ação governamental e disseminavam um ideal de escola que prometia o alcance do progresso, a modernidade, a redenção. Quem sentasse em seus bancos teria um lugar “assegurado” na tessitura social. Cabe lembrar que, nos primeiros anos do século passado, a população vizinha dos grupos escolares era formada, em boa parte, pelos estratos médios e pela elite local. Lembremo-nos de que o reordenamento urbano do qual os grupos escolares faziam parte era composto também de projetos de assepsia das partes centrais das cidades. Neste processo, os pobres e os marginais eram cuidadosamente removidos para não perturbar a paisagem urbana. (SILVA, V. L. G., 2006, p. 181).

Os primeiros grupos escolares foram instalados nas cidades mais importantes do Estado à época: Joinville, Laguna, Florianópolis, Lages, Itajaí e Blumenau. A edificação era padronizada e contava com museu escolar e laboratório de física e química. Os móveis eram mandados vir de São Paulo ou dos Estados Unidos.

Entretanto, devido ao alto custo de manutenção dos grupos escolares, eles não se tornaram a principal forma de oferecimento de ensino, que continuaram sendo as escolas isoladas. Dados trazidos por

Beirith (2009) mostram quem, em 1947, havia 86 grupos escolares em Santa Catarina e 1.593 escolas isoladas. Ou seja, 36 anos após a Reforma Orestes Guimarães, apenas 5% das escolas catarinenses eram grupos escolares.

Localizados apenas nos centros urbanos maiores, os grupos escolares acabaram servindo majoritariamente à educação dos filhos da elite. Essa distribuição desigual da oferta de ensino público é denunciada por Auras:

Para se ter uma idéia desta seletividade, uma década após a implantação da reforma havia no Estado de Santa Catarina os mesmos sete grupos escolares inaugurados na gestão de Vidal Ramos, quatro escolas complementares, uma escola normal e 189 escolas isoladas, além das inúmeras escolas particulares, o que comprova que apenas uma pequena parcela da população catarinense (a que vivia nos maiores centros urbanos) teve acesso às modernas formas de escolarização inauguradas.

Esta era a “grande revolução” que, através da educação escolar, prometia o reformador, seguindo o ideal republicano. Nada muito radical, capaz de provocar uma renovação das elites culturais e políticas. Ele seguia, naturalmente, os pressupostos do projeto modernizador burguês brasileiro, o qual via na instituição escolar uma instância inculcadora dos novos valores e normas de comportamento [...]. (AURAS, 2006, p. 3793).

Além dos grupos escolares, Orestes Guimarães introduziu muitas outras modificações no ensino, entre as quais a adoção do já mencionado Método Intuitivo. Criou um programa de ensino para as escolas primárias, com divisão do conteúdo em disciplinas, com seriação e com sugestões para o trabalho do professor. Também foi oficializado um programa para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas, de forma a permitir o fluxo entre os diferentes estabelecimentos de ensino: Escola Isolada, Grupo Escolar, Escola Complementar<sup>58</sup> e Escola Normal (FIORI, 1991). Sob seu comando, a Inspeção passou a controlar cada detalhe do cotidiano das escolas, através de uma série de

---

<sup>58</sup> Escola com duração de três anos, que se seguia à escola primária e tinha por finalidade formar professores.

programas de ensino, pareceres e regulamentos que deveriam ser estritamente seguidos. Guimarães costumava ir às escolas, sem avisar previamente, para verificar o cumprimento das determinações da Inspetoria (AURAS, 2007).

Ainda que caibam as críticas de Auras (2006) quanto ao caráter elitista da reforma idealizada e levada a cabo por Orestes Guimarães, é inegável o progresso que o ensino catarinense alcançou no período. Nos *Annaes da Conferencia Interestadoal de Ensino Primario* (BRASIL, 1922), dados apresentados por João Batista de Mello e Souza e por Orestes Guimarães ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores sobre difusão do ensino primário no Brasil mostram que Santa Catarina, em 1920, era o estado que mais investia em educação primária, 20% do orçamento, e aquele com o segundo maior índice de escolarização, 57%, inferior apenas ao do Distrito Federal, que era de 59%. A média nacional de investimento dos estados em educação era 11% e o percentual de escolarização era cerca de 29%. Portanto, os indicadores catarinenses revelam um estado bastante desenvolvido em relação à média nacional. Nota-se também grande crescimento da escolarização em relação a 1910. Naquele ano, havia pouco mais de 6.700 alunos matriculados nas escolas primárias catarinenses (FIORI, 1991), para uma população total estimada em cerca de 440.000 habitantes. Em 1920, a matrícula era de 73.010 alunos, em uma população de 608.423 habitantes (BRASIL, 1922). Ou seja, enquanto a população cresceu menos que 40%, a taxa de escolarização aumentou mais de 1000%.

A Reforma Orestes Guimarães orientou, com várias modificações, a educação em Santa Catarina até 1935, quatro anos após a morte de seu idealizador. Em 1935, a Reforma Trindade, inspirada nas diretrizes estabelecidas no VI Congresso de Educação e também no sistema de ensino do então Distrito Federal, promoveu ampla reforma na estrutura de ensino catarinense (FIORI, 1991).

Nesta seção, examinamos a educação catarinense nas primeiras décadas republicanas e a Reforma Orestes Guimarães, vigente à época da concepção e início da publicação da *Série Fontes*. Na próxima seção, completando o exame ao contexto da enunciação, apresentamos dados biográficos e bibliográficos do autor Henrique da Silva Fontes.



### 3.5 HENRIQUE FONTES: BIOBIBLIOGRAFIA

Nesta seção, apresentamos dados biográficos de Henrique Fontes e uma listagem das obras escritas por ele. As informações a respeito do autor-pessoa servirão para investigarmos a que discursos ele se afilia, que ideologias possivelmente o constituem como sujeito. Para análise da Série Fontes como ato ético, é necessário buscar dados sobre o que constitui o “mundo da cultura” e o “mundo da vida” para Henrique Fontes, sua relação com os discursos de sua época e a maneira como isso se materializa na autoria da Série Fontes.

Adiantamos que, apesar da notoriedade de Fontes como uma das figuras públicas mais influentes da Santa Catarina do século XX, ainda não lhe foi dedicada uma biografia compreensiva. Assim, foi a partir de informações biográficas sobre Henrique Fontes obtidas em P. M. C. Santos (1997), Preuss (1998), Venera (2003), Prochnow (2009) e no sítio eletrônico [www.henriquefontes.pro.br](http://www.henriquefontes.pro.br), que elaboramos a seguinte cronologia:

- Henrique Fontes nasceu em Itajaí, Santa Catarina, em 15 de março de 1885. Era filho do comerciante e industrial Manoel Antônio Fontes e de Ana da Silva Fontes. Até próximo aos 18 anos, trabalhou como caixeiro e guarda-livros na casa comercial do pai.
- Entre 1903 e 1906, frequentou o Ginásio Nossa Senhora da Conceição, uma escola mantida por padres jesuítas, em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, onde se graduou bacharel em Ciências e Letras.
- Em 1907, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou como professor particular. Matriculou-se em 1908 na Escola Politécnica, mas abandonou-a ao fim do mesmo ano, segundo ele próprio, por fadiga. Em discurso de paraninfo aos formandos da Escola de Comércio<sup>59</sup>, relata Fontes:

Mas, nesse tempo, meus Senhores, não tinha eu, nem podia ter a experiência que hoje me faz proclamar que reprovável, como os outros excessos, é o de trabalho. E, por isso, esgotado

---

<sup>59</sup> Não consta na fonte consultada o ano desse discurso, mas, como Henrique Fontes refere-se a si próprio como “magistrado”, trata-se de evento posterior a 1929, ano em Fontes se torna juiz.

pela labuta de aluno e também pela de professor, a que me forçava a falta de mesada, tive de interromper o curso superior, resignando-me a tratar da saúde<sup>60</sup>. (FONTES, H. S., s. d. in FONTES, T. J. L., 2007, p. 44)<sup>61</sup>.

- Em 1910, veio para Florianópolis, passando a lecionar no Ginásio Catarinense (hoje Colégio Catarinense), mantido pelos jesuítas, e na Escola Normal Catarinense (hoje Instituto Estadual de Educação). No Ginásio, entre 1910 e 1917, lecionou Português e História do Brasil e Escrituração Mercantil. Na Escola Normal, entre 1911 e 1918, foi professor de Pedagogia, Psicologia, História e Geografia.
- Em outubro de 1910, fundou o semanário *A Época*, de orientação católica, do qual foi diretor-proprietário até abril de 1911.
- Em 1912, casou-se com Clotilde da Luz Fontes. Desse casamento, nasceram-lhe treze filhos<sup>62</sup>, quatro dos quais morreram ainda muito pequenos. Entre os demais, destaca-se Paulo de Tarso da Luz Fontes, que foi médico, deputado estadual e prefeito de Florianópolis.
- Em 1913, foi admitido como membro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina. Participou, mais tarde, como sócio correspondente, do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais. Também como sócio correspondente, participou, mais tarde, da Academia Brasileira de Filologia, da Academia Carioca de Letras e da Sociedade de Estudos Filológicos, de São Paulo.

---

<sup>60</sup>Tanto em T. J. L. Fontes (2007, 2008) quanto em Preuss (1998) os escritos de Henrique Fontes aparecem com ortografia atualizada.

<sup>61</sup>Não faremos uma referência individual de cada um dos muitos trechos citados de escritos de Henrique Fontes contidos nas coletâneas organizadas por Therezinha de Jesus da Luz Fontes. Procederemos como se faz aqui, indicando, sempre que possível, a data original do escrito, por constituir dado de relevância na pesquisa.

<sup>62</sup>No momento da escritura desta tese, somente a filha mais nova, Therezinha de Jesus da Luz Fontes, ainda vive. Atualmente, é ela a responsável pelo acervo do professor Fontes, o qual tem procurado classificar e digitalizar com a ajuda de outros membros da família.

- Em meados da década de 1910, começou a trabalhar na equipe de Orestes Guimarães, que cuidava da reforma do ensino público catarinense, como vimos na seção anterior.
- Em 1918, participou do Recenseamento Estadual. Segundo Preuss (1998), esse trabalho lhe permitiu detectar, por exemplo, que 55% das escolas no Estado eram particulares, a maioria das quais situadas em colônias de imigração.
- Em 1919, foi convidado pelo governador Hercílio Luz a assumir a Diretoria de Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, cargo que ocupou até 1926. De acordo com Preuss (1998, p. 15), no exercício deste cargo, “sua atenção está sempre voltada para o ensino nas camadas populares”. Um dos resultados materiais dessa preocupação, segundo Preuss, seria a série didática analisada nesta pesquisa.
- Em outubro de 1920, foi membro fundador da Sociedade Catarinense de Letras, ocupando a cadeira 18. Em 1924, a Sociedade passou a denominar-se Academia Catarinense de Letras.
- Em 1921, como Diretor da Instrução Pública, participou da Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro. Em 1922, representou Santa Catarina no Congresso de Ensino Secundário, realizado no Rio de Janeiro.
- Entre 1926 e 1929, foi Secretário Estadual da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura no Governo Adolfo Konder.
- Em 1927, teve participação destacada na Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário de Santa Catarina, em Florianópolis. No mesmo ano, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Paraná.
- Entre 1929 e 1932, foi Provedor da Irmandade do Divino Espírito Santo e do Asilo de Órfãos São Vicente de Paulo.
- Entre 1929 e 1934, foi Juiz Federal Substituto. Entre 1932 e 1934, foi Juiz e Procurador do Tribunal Regional Eleitoral. Entre 1934 e 1937, foi Procurador Geral do Estado. Entre 1937 e 1946, foi Desembargador do Tribunal de Justiça de Santa Catarina.
- No início da década de 1930, colaborou com o desembargador José Artur Boiteux na criação da Faculdade de Direito de Santa Catarina, fundada em 1932.

- Entre 1932 e 1957, foi professor de Economia Política da Faculdade de Direito de Santa Catarina, instituição que dirigiu entre 1933 e 1935 e, novamente, entre 1942 e 1945.
- Entre 1935 e 1965, foi presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, tendo sido eleito presidente perpétuo daquela instituição em 1965.
- Em 1946, aposentou-se como desembargador.
- Foi diretor da Faculdade Catarinense de Filosofia desde 1951, ano em que aquela instituição foi fundada, até 1961, ano em que a mesma foi incorporada à Universidade Federal de Santa Catarina.
- Foi Diretor-geral da Casa dos Professores de Santa Catarina entre 1952 e 1957.
- Entre 1955 e 1961, foi encarregado dos estudos da criação da Universidade de Santa Catarina, cargo que exerceu sem remuneração.
- Faleceu em Florianópolis, em 22 de março de 1966.

Como se pode ver a partir dos dados biográficos acima, Fontes nasceu em uma família relativamente abastada, o que lhe permitiu estudar no Ginásio Nossa Senhora da Conceição, o qual, na época, era uma instituição conceituada, que atendia à elite, como destaca Monteiro:

Se, inicialmente, o Ginásio Nossa Senhora da Conceição de São Leopoldo destinava-se, dentro do projeto de restauração católica, a formar os filhos dos colonos para o magistério ou sacerdócio, a partir de 1878, com o sucesso dos seus alunos nos exames públicos, passou a ser a instituição favorita das elites riograndenses e catarinenses, além de outras regiões do Brasil. Situação que se intensificou com a equiparação, em 1900, ao Colégio Dom Pedro II, sendo a primeira instituição escolar do Rio Grande do Sul a conseguir tal feito. (MONTEIRO, 2011, p. 142).

Nesse colégio, administrado por padres jesuítas, Fontes toma contato com o catolicismo romanizado. Por outro lado, seu trabalho como professor no Ginásio Catarinense, também significou contato com o ensino jesuítico destinado à formação das elites. A partir de 1911, como diretor-proprietário e depois como jornalista e editor-chefe do

semanário *A Época*, passou a ter relevante papel tanto no catolicismo catarinense quanto na sua relação com o pensamento educacional da época. Segundo Prochnow (2009), o trabalho de Henrique Fontes em *A Época* permitiu-lhe ganhar visibilidade na esfera intelectual catarinense, especialmente no que dizia respeito à relação entre catolicismo e ensino público. Prochnow (2009) aponta que *A Época* publicou vários artigos relativos à educação e à defesa do ensino religioso nas escolas públicas, como este:

### **Escola leiga**

Na escola leiga a creança não ouve falar em Deus, em Jesus Chisto, na Religião, na Egreja, no symbolo, no decálogo, porque o mestre quer fielmente cumprir o programma da escola que lhe dá o pão corporal. E então? Que é o que acontece? Em casa e na Egreja a creança ouve falar em Deus [...] lhe ensina que esta religião encerra todos os interesses vitaes e necessários ao homem. Ora, que há de pensar e que deve dizer esta creança perante a contradição tão patente entre a escola e a família, a Sociedade e a Egreja?  
[...]

Contra as tradições mais queridas e mais santas da família insurge-se o ensinamento perverso da escola que pretende destruir ou pelo menos neutralizar essas tradições. (A ÉPOCA, 19 de julho de 1915 *apud* PROCHNOW, 2009, p. 69).

Destaca-se também, na biografia de Fontes, sua participação em entidades conservadoras e representantes do pensamento da elite, como a Academia Catarinense de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico, o que mostra uma aproximação com as ideologias oficiais. Além disso, o exercício de muitos cargos públicos revela que Fontes viveu em estreita relação com as elites políticas do Estado. Assim, pode-se prever que Fontes cultivasse valores afinados com os da classe dominante.

Henrique da Silva Fontes deixou várias publicações, cuja variedade de assuntos reflete em parte a multiplicidade de interesses do autor: história, filologia, etimologia, gramática, literatura, economia, administração, direito, educação, religião. Eis uma lista das obras publicadas de Henrique Fontes, apresentada por Therezinha de Jesus da Luz Fontes (FONTES, T. J. L., 2008):

- *Cartilha Popular* (1920);
- *Primeiro Livro de Leitura* – Série Fontes (1920);
- *Segundo Livro de Leitura* – Série Fontes (1920);
- *Terceiro Livro de Leitura* – Série Fontes (1929);
- *Quarto Livro de Leitura* – Série Fontes (1930);
- *A Nova Ortografia* (1931);
- *A Nova Ortografia* (edição ampliada com Prontuário Ortográfico e Prosódico) (1932);
- *O Empréstimo Americano* (estudo matemático financeiro, 1933);
- *O Conselheiro José Mascarenhas Pacheco Pereira Coelho de Melo* (biografia, 1938);
- *Lacerda Coutinho* (biografia e crítica literária, 1943);
- *Estudinhos Antroponímicos* (filologia, 1ª. série, 1944; 2ª. série, 1949);
- *Projeto de Consolidação da Legislação de Terras do Estado de Santa Catarina* (1947);
- *Digressões Antroponímicas* (filologia, 1951).
- *A nossa geração e a justiça social* (discurso de paraninfo, 1951);
- *O empréstimo a juros desde as Ordenações do Reino até a atual legislação brasileira* (história, economia, 1954);
- *A Beata Joana Gomes de Gusmão* (biografia, 1954);
- *Da importância dos nomes de pessoas para estudos de psicologia social* (1955);
- *A Faculdade de Direito de Santa Catarina e seus primeiros tempos* (conferência, 1957);
- *O Irmão Joaquim, o Vicente de Paulo Brasileiro* (biografia, 1958);
- *Nomes germânicos de mulheres* (filologia 1959);
- *Pensamentos, palavras e obras* (escritos reunidos; 1º caderno – Da Faculdade Catarinense de Filosofia, 1960; 2º caderno – Da Cidade Universitária, 1962; 3º caderno – Itajaí);
- *O nosso Cruz e Sousa* (discurso, 1961);
- *Temas Catarinenses* (“Os primeiros versos de Cruz e Sousa e os versos de circunstância”; “O Almirante Henrique Boiteux no seu centenário natalício”; “Por que

e para que a Cidade Universitária de Santa Catarina?”, 1962).

Alguns dos títulos dos escritos de Henrique Fontes revelam primeiramente a sua formação humanística, que toma o conhecimento como um valor *per se*, como diletância. É caso dos estudos antroponímicos. Por sua vez, os estudos históricos e biográficos (todos a respeito de personagens ligados de alguma forma ao cenário catarinense – políticos, literatos e religiosos), ao mesmo tempo em que também refletem a educação humanística e a pertinência a entidades que reúnem a intelectualidade da época, como o Instituto Histórico e Geográfico, também sugerem uma preocupação com a história e a tradição como elementos da pátria.

Já as duas edições do livro sobre o Acordo Ortográfico de 1931 mostram o envolvimento de Fontes nas questões relativas à língua nacional. Sendo a valorização da língua portuguesa um dos discursos que analisamos na Série Fontes, buscamos conhecer essa obra, cujo prefácio analisamos na próxima seção.

Nesta seção, apresentamos e discutimos a biobibliografia de Henrique da Silva Fontes. Na próxima seção, analisamos, em seus discursos públicos e em outros escritos de sua autoria, os discursos recorrentes que um exame prévio desses materiais revelou.

### 3.6 DISCURSOS RECORRENTES NOS ESCRITOS DE HENRIQUE FONTES

Nesta seção, investigamos, em alguns dos escritos de Fontes, suas concepções manifestas relativamente à religião, ao trabalho, à escola, à pátria, à língua nacional e o papel social da mulher. Esses assuntos foram topicalizados porque aparecem com frequência nos textos de leitura na Série Fontes e também nos seus discursos públicos<sup>63</sup> em eventos, como formaturas. Assim, examinar como esses discursos aparecem em seus outros escritos pode ajudar a melhor compreender a relação de suas concepções com a autoria na Série Fontes.

Reconhecemos de antemão que concepções manifestas por um autor nos seus escritos não correspondem necessariamente às suas

---

<sup>63</sup> Como tivemos acesso aos discursos públicos em sua forma escrita, tratamos aqui como textos escritos, não orais.

convicções mais íntimas. O autor como instância enunciativa não coincide, como já destacamos, com o autor-pessoa. Assim, é inegável que fatores de toda sorte, incluindo pudor, conveniência e os limites ideológicos e discursivos da esfera social e do gênero do discurso vão amoldar seus enunciados destinados a um público mais amplo. Isso faz com que o acabamento que se dá ao autor, a partir dos seus enunciados dirigidos ao grande público, possa diferir em muito do que dariam ao autor-pessoa as pessoas de sua convivência mais próxima, as quais também se vão enunciar sobre o autor a partir de certas condições concretas enunciação, as quais, por sua vez, compreendem valorações de diversas ordens e os limites da esfera e do gênero. Mas isso não invalida o que se pretende neste ponto do trabalho, justamente porque investigamos a autoria e não o autor-pessoa. O próprio autor Henrique Fontes sugere que se possa buscar nos seus escritos uma coincidência com suas convicções:

Ora, apesar da nenhuma inclinação para a oratória, correu-me várias vezes, a obrigação de falar em público e nunca fugi ao dever; mas sempre tive a precaução de escrever as palavras que me cumpria dizer, dando-lhes ainda a concisão possível, para abreviar o meu constrangimento.

Uma vantagem, daí me resultou: **deixar fixados, pela escrita, os meus ideais e as minhas idéias**, tais quais eram nas várias situações da minha labuta. (FONTES, H. S., 1960, p. 3, grifos nossos).

Pode-se descrever dessa pretensão, porque, como destaca Bakhtin (2006a), é justamente a nós mesmos que somos menos capazes de conferir acabamento. De qualquer, trata-se de uma intencionalidade manifesta de alguma relevância, porque indica um propósito de fazer coincidir atos e convicções, o que remete ao ato ético, tema central de nosso estudo.

As ideias públicas de Fontes, aquelas expressas em seus escritos, servem para compor um acabamento do autor, e para identificarmos a relevância que o mesmo confere – em situações em que se enuncia em discurso direto – aos discursos mobilizados pela autoria na Série Didática Fontes, no interior da esfera escolar e do gênero *livro de leitura*. Assim, a partir da leitura de escritos de Fontes, procuramos



saber de suas concepções manifestas a respeito de religião, educação, pátria e outros assuntos, porque estes aparecem nos textos de leitura da Série Fontes. Para investigar as concepções de Fontes, consultamos os três cadernos de *Pensamentos, Palavras e Obras*, as cartas reunidas por Preuss (1998) e vários outros escritos reunidos por Therezinha de Jesus da Luz Fontes em três coletâneas por ela organizadas:

- *Garimpendo a Memória de Henrique da Silva Fontes: discursos e outros escritos de Henrique da Silva Fontes* (2007);
- *Garimpendo a Memória de Henrique da Silva Fontes: relendo as cartas de Henrique da Silva Fontes: (ativas e passivas): filologia, história e cultura: (primeiro caderno)* (2008);
- *Garimpendo a Memória de Henrique da Silva Fontes: relendo as cartas de Henrique da Silva Fontes: (ativas e passivas): segundo caderno* (2009).

Dadas as especificidades desta pesquisa, não tomamos como dados as biografias, os estudos antropológicos e outros escritos de Fontes acima mencionados.

### 3.6.1 Catolicismo

Henrique Fontes estudou, entre os 18 e os 21 anos, no Ginásio Nossa Senhora da Conceição, uma instituição mantida por jesuítas. Os valores católicos ali ensinados marcaram a formação intelectual do jovem Fontes, que expressa profunda admiração pela obra jesuítica no discurso de formatura de sua turma, da qual foi orador. No referido discurso público, Fontes traça um histórico da ação dos jesuítas como catequizadores e educadores, referindo-se à ordem em termos altamente elogiosos:

Foi no 2º quartel do século XVI que brotou no solo europeu a Companhia de Jesus. E providencial foi a instituição de Santo Inácio de Loyola em tal época. Toda a Europa era assolada pelas lutas religioso-civis, o mais terrível e danoso dos incêndios que pode conflagrar a sociedade. Os jesuítas retemperados nas sábias e rígidas leis do seu mestre, atiram-se para onde mais vorazes

lavram as chamas e mais, desoladoras se amontoam as ruínas. Mas não limitam seu campo de ação aos países convulsionados; não, seu plano é mais vasto sua esfera é o mundo inteiro, porque em toda parte há ocasião para procurar a maior glória de Deus. (FONTES, H. S., 1906 in FONTES, T. J. L., 2007, p. 10).

Não podemos perder de vista aqui, obviamente, o gênero desse enunciado, que é um discurso de formatura. Então, o tom laudatório é genericamente (de gênero) determinado. Também não podemos ignorar que esse discurso público é proferido no interior de um colégio jesuíta e, como destaca Bakhtin (2006b), o enunciado é moldado pela presença do interlocutor na situação da enunciação. Assim, Fontes constrói seu enunciado visando a uma audiência para quem a história e os valores jesuíticos são caros. Entretanto, a inclusão, na Série Fontes, de três textos que têm por assunto os jesuítas (v. Capítulo 4) confirma a admiração de Fontes pela obra jesuítica.

Mas o cristianismo de Fontes, mais particularmente seu catolicismo, não tem sua origem no seminário. Está presente em um artigo publicado em Itajaí, em 1902, antes de Fontes estudar em São Leopoldo. Num texto em comemoração à descoberta da América, Fontes elogia a suposta obra catequética de Colombo: “Lá pretendia ele espalhar a sublime religião de Jesus, convertendo os gentios e a sua fé ardente já lhe fazia entrever brilhantes resultados para o cristianismo” (FONTES, H. S., 1902 in FONTES, T. J. L., 2007, p. 8). Não obstante, vê-se como nesse excerto de enunciado apaga-se o discurso de que a conversão dos “gentios” se deu, frequentemente, pela força.

Bastante revelador da importância do discurso católico para Fontes é o título escolhido por ele para a obra que reúne suas cartas, discursos públicos e outros documentos (*Pensamentos, palavras e obras*):

É título que encerra termos de prece que venho rezando desde a meninice e que peço a Deus me conceda rezar na hora extrema: “**Eu, pecador, me confesso... porque pequei muitas vezes por pensamentos, palavras e obras**”. (FONTES, H. S., 1960, p. 2, grifos nossos).

É revelador também o hábito de pôr como epígrafe em todos os seus rascunhos e obras a frase latina “*Venit, Creator Spiritus!*”, por

considerar que “a verdadeira sabedoria tem sua revelação e fonte em Deus”. Da mesma forma, encerrava seus trabalhos com “*Deo gratias!*”. Preuss (1998) relata que essas frases eram também escritas em sua mesa de trabalho, respectivamente, ao início e ao final de cada dia.

Alguns escritos de Henrique Fontes mostram a importância que ele confere à formação religiosa. Em carta de 1940 para o seu irmão Tomás, que era cônego, Fontes declara que um dos motivos de elaboração dos livros da Série Fontes foi “incluir neles o nome de DEUS, que em outros fora sistematicamente omitido” (FONTES, H. S., 1940 *apud* PREUSS, 1998, p. 84). Temos aqui, então, o confronto de dois discursos pedagógicos. De um lado, apresenta-se o laicismo da escola, previsto na Constituição de 1891, conforme vimos na seção 3.2. Este laicismo, como veremos na seção 4.1, é seguido por Francisco Viana em sua série de leitura, adotada nas escolas catarinenses na década de 1910. De outro, temos o discurso do ensino religioso na escola pública. Esses discursos se digladiam longamente desde o início da República até o início da década de 1930, com vitória do segundo e reinclusão do ensino religioso, em caráter facultativo, na Constituição de 1934, como vimos na seção 3.2.

A preocupação com o ensino religioso aparece também em um discurso de paraninfo proferido por Fontes, em 1938:

Foram necessárias medidas severas, mas impostas pela mesma realidade que mostrou ser desnatural educar sem religião e que, por isso, declaradamente admitiu o respectivo ensino no horário das escolas públicas. (FONTES, H. S., 1938 *in* FONTES, T. J. L., 2008, p. 25).

Observa-se uma despersonalização dos agentes mediante a transformação da “realidade” em protagonista da reinserção do ensino religioso nas escolas. Assim, naturaliza-se a volta do ensino religioso como algo que simplesmente ocorre e apagam-se as pressões que os conservadores fizeram mediante a imprensa e de dentro das instâncias de poder para a volta do catolicismo às salas de aula.

No discurso de paraninfo<sup>64</sup> da turma de bacharelandos da Faculdade de Direito, proferido em 1951, Fontes considera que os

---

<sup>64</sup>Esse discurso foi logo depois publicado em forma de livreto, com título *A nossa geração e a justiça social*. Foi também incluído em T. J. L. Fontes (2007).

tempos cristãos representam a verdadeira “idade de ouro” da história da humanidade:

A idade de ouro [...] começa com o Cristianismo e está a desenvolver-se, sem ter ainda alcançado a plenitude, para depois chegar o fim dos tempos, porque tudo o que é humano é perecedouro. Basta ler a Bíblia e a história, para ver a degradação em que esteve mergulhada a humanidade e de que progressivamente a levantaram a expectativa do Messias e o advento de Cristo; basta comparar povos cristãos com outros, em que não fermenta o Evangelho, para ver que êstes, dotados embora de velhas civilizações e conhecedores de sábios preceitos, não alcançaram os primores que o Cristianismo possibilita e favorece. (FONTES, H. S., 1951, p. 5-6).

Quando Fontes, em carta ao então governador do Estado, sugere o nome das avenidas que cortam o campus da Universidade Federal de Santa Catarina, prestes a ser inaugurada, manifestam-se os discursos católico e patriótico:

Tomo também a liberdade de lembrar a conveniência de dar nomes às duas Avenidas da Cidade. Se me fosse pedida opinião, eu a daria no sentido de escolher nomes que, desprovidos do cunho de homenagens a pessoas, assegurassem veneração e perenidade: a via principal seria “Avenida Santíssima Trindade”, nome augustíssimo derivado da invocação religiosa e designação civil da circunscrição em que se desenvolve a Cidade; a via secundária seria “Avenida Brasil”, em homenagem à grande Pátria. (FONTES, H. S., 1962, p. 5).

Em praticamente cada discurso público de Henrique Fontes, há invocações a Deus e referências diversas a elementos cristãos, os quais seria redundante reproduzir aqui. O cristianismo e, mais especificamente, o catolicismo é uma importante fonte de discursos a orientar os enunciados de Fontes. Diz ele em carta a Augusto de Lima Júnior, de 1956: “Eu também tenho particular devoção à Mãe de Deus,

devoção herdada de meus Pais, que, no batismo, por Madrinha me deram Nossa Senhora da Conceição” (FONTES, H. S., 1956 *apud* PREUSS, 1998, p. 198). Vê-se, portanto, que a formação de Fontes pelo discurso católico começa ainda no berço.

### 3.6.2 Valorização do trabalho

Mesmo após aposentar-se, em 1946, Fontes continuou a lecionar e a realizar uma miríade de outras atividades, que incluíram desde pesquisas filológicas até a participação decisiva na criação da Faculdade de Filosofia e da Universidade Federal de Santa Catarina. Não é exagero dizer que trabalhou praticamente até as vésperas de seu falecimento. Assim, o valor do trabalho é outro assunto que perpassa os textos de Fontes e aparece com frequência na Série Fontes, como se pode ver no Capítulo 4. No discurso de paraninfo dos magistrandos da Escola Normal, em 1919, Fontes exalta para os normalistas a importância do trabalho que irão desenvolver:

Trabalhai, pois, para vitoriosos chegardes ao fim de vossa jornada, vitoriosos e úteis, vitoriosos e abençoados. [...].

Vede quanto bem vos cabe semear, e quanto benemerência colhereis, se bem cumprirdes vossa missão, se nunca esmorecerdes no trabalho, se nunca vos afastardes da justiça, se tiverdes sempre por ideais Deus e a Pátria, a Virtude e a Ciência. (FONTES, H. S., 1919 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 33; 36).

No discurso proferido quando Fontes deixou a Secretaria da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura, para assumir o cargo de juiz substituto, em 1929, o trabalho é elevado à condição de valor universal:

Guardarei recordações e muitas e gratas do tempo em que servi ao governo estadual, embora muito trabalhosos tenham sido os meus encargos – professor, Diretor da Instrução, Secretário de Estado – ou talvez mesmo as minhas lembranças virão precisamente do fato de

terem eles sido muito afanosos, porque **o trabalho é a lei do mundo**, à qual nunca procurei esquivar-me, buscando pelo contrato dar-lhe fiel cumprimento e aceitando as funções com todos os seus ônus e com todas as suas responsabilidades. (FONTES, H. S., 1929 in FONTES, T. J. L., 2007, p. 256, grifos nossos).

O discurso do trabalho como expressão de honradez aparece na fala de paraninfo<sup>65</sup> da turma de complementaristas<sup>66</sup> do Grupo Escolar Floriano Peixoto, em Itajaí. Nesse mesmo discurso público, o trabalho aparece como fator para engrandecimento da “pequena Pátria” e da “grande Pátria”, a cidade ou Estado e o País, respectivamente:

É o trabalho, o cumprimento exato de todos os deveres, que eu nesta hora inesquecível de vossa vida, vos recomendo, meus amiguinhos, como arma para a vitória e como base para existência honrada e feliz.

Trabalhai honestamente, alegremente, como quem cumpre dever moral e dever cívico. Trabalhai assim, que Deus vos fará prosperar, e a grande Pátria vos agradecerá, e a pequena Pátria, em vós será glorificada. (FONTES, H. S., 194? in FONTES, T. J. L., 2007, p. 20)

O trabalho, que, conforme vimos na seção 3.1, era anteriormente valorado pela elite como desonroso, aparece agora ressignificado como engrandecedor. Como destaca Bakhtin [Volochínov],

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo.

---

<sup>65</sup> Na fonte consultada, não consta o ano deste discurso. Porém, considerando que Fontes nele mencionou que estivera recentemente num almoço em comemoração ao generalato de Olímpio Falconieri Cunha e que isso se deu em 1943, pode-se supor que o discurso foi proferido em 1943 ou 1944.

<sup>66</sup> Formandos da escola complementar.

(BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, grifos no original).

Assim, duas importantes mudanças sociais, a abolição da escravidão e a necessidade de trabalhadores para o desenvolvimento econômico do país, provocam uma mudança nas relações sociais e econômicas (na infraestrutura), que provoca uma mudança na ideologia (na superestrutura).

Também aparece em um discurso público de Fontes a relação entre trabalho e perpetuação do próprio nome na memória social: “Fazei, por outro lado, com perfeição todo o trabalho que vos couber, porque pelas obras é que se conhecem os artífices, porque é em nossas obras que nós nos perpetuamos” (FONTES, H. S., 1953 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 83). Essa perpetuação na própria obra pode ter sido um dos motivos que levaram Henrique Fontes a elaborar a série de leitura que leva seu nome. Mas não há menção a isso quer nos prefácios dos livros, quer em outros escritos do autor ou sobre o autor.

### **3.6.3 Valorização da escola**

Tendo trabalhado como professor durante a maior parte de sua existência, Fontes confere em seus discursos como paraninfo especial valor à escola, que enaltece por várias razões, especialmente como continuadora da educação recebida no lar e como formadora de cidadãos para a “grande família” da pátria. Então, o discurso da valorização da escola entrelaça-se com o do patriotismo, o que está de acordo com a forma como se configura a ideologia nacionalista da época, examinada na seção 3.1.

O discurso da valorização da escola pode ser ouvido no discurso público de paraninfo da Escola Complementar do Grupo Escolar Cruz e Souza, em 1923:

Na escola, que completa o trabalho de família; na escola, que deve suprir as deficiências da educação doméstica; na escola, que dá unidade ao trabalho educativo que se realiza em cada lar, fazendo com que ex-membros de várias famílias se sintam todos filhos de grande família, que é a Pátria; na escola, que, ao lado desse trabalho supletivo e disciplinador da ação familiar, realiza

a obra muito sua da instrução; na escola, meus queridos jovens, está uma das condições de grandeza ou de decadência das nações. (FONTES, H. S., 1923 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 21).

Nesse mesmo discurso público, Fontes estabelece uma distinção entre o instruir e o educar, consistindo este último em prover valores morais. Como veremos, essa intenção moralizante aparece com muita frequência nos textos da Série Fontes. Atribui também importância ao papel da escola no desenvolvimento físico do educando, de sua robustez, o que se associa ao discurso higienista do período.

Na escola se deve procurar que, juntamente com a instrução, com o desenvolvimento intelectual, e juntamente com a formação corporal, isto é, ao lado da inteligência iluminada, e do corpo robustecido, exista a vontade sã e firme, isto é, a educação moral. Pois instruir e robustecer sem educar é preparar males futuros, é fazer sementeira de ventos que estourarão em tempestades, é preparar uma geração de doutos que empregarão seu saber não em obras de utilidade individual ou coletiva, mas em logros, em fraudes, em conspirações, em matanças feitas com ciência, em crueldades cheias de requintes; ou é preparar uma geração de atletas que empreguem a rizeja de seus músculos não na defesa dos fracos e dos válidos, não na salvaguarda dos brios da Pátria, não na demonstração do vigor e da capacidade da raça, mas em esmurrar os menos fortes em restaurar o domínio da força bruta. (FONTES, H. S., 1923 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 21).

Fontes também expressa preocupação com a disseminação do ensino primário e com a redução da desigualdade social através da educação das classes populares. Novamente, temos o discurso da valorização da educação associado à ideologia unificadora do nacionalismo, na qual a educação popular é vista como necessária ao projeto de restauração nacional. O foco na disseminação do ensino



primário aparece num discurso público proferido em uma formatura de complementaristas<sup>67</sup>:

Urge, portanto, que nos esforcemos para que a instrução seja intensiva, pois o que levantará o nível intelectual do povo não será o simples conhecimento da leitura e da escrita. Não, o que exalçará o povo brasileiro será o ensino primário bem disseminado e bem desenvolvido. Só assim acabaremos com este contraste de, ao lado de uma multidão de bacharéis, viver uma população imensa de analfabetos e semi-analfabetos. Imaginai, meus Senhores, o que não será o Brasil no dia em que a sua população seja geralmente instruída. Imaginai que surto estupendo não tomará a natural inteligência de nosso povo, quando ela for animada e vigorada pelo ensino! (FONTES, H. S., s. d *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 29).

O mesmo projeto de extensão da escolarização aos pobres é manifestado por Henrique Fontes nos prefácios dos livros da Série Fontes:

A causa deste empreendimento foi a falta de livros de custo modico, de livros que, podendo ser adquiridos sem sacrificio pelos remediados, possam tambem, á larga, ser distribuídos gratuitamente entre aquelles para quem alguns tostões representam quantia apreciavel.

Empenhando-se o Estado em tornar effectivas as leis que promulgou sobre a obrigatoriedade do ensino, precisa por isso facilitar a aquisição de livros; precisa mesmo dal-os aos que não os possam comprar e aos que reluctem em adquirilos. (FONTES, H. S., 1920, p. 3).

Esses mesmos prefácios, que serão analisados na seção 4.3, aparecem, com atualizações na ortografia, até a última edição da Série Fontes, em 1951. Isso sugere que, três décadas depois, mantém-se a intenção básica manifesta na primeira edição.

---

<sup>67</sup> Não consta na fonte local ou data em que o discurso foi proferido.

### 3.6.4 Patriotismo

O patriotismo é assunto muito frequente nos discursos públicos de Henrique Fontes, ainda que praticamente ausente nas suas cartas. Confirma-se, assim, o que afirmamos acima quanto à moldagem do enunciado pelo gênero do discurso.

A pátria (quase sempre com inicial maiúscula) aparece frequentemente associada à família, ora como expressão máxima desta, ora como sua continuação. No discurso de paraninfo aos magistrandos da Escola Normal, em 1918, falando a futuros professores, Fontes discorre sobre o sentimento de amor à pátria e, ufanisticamente, afirma que é fácil ser patriota no Brasil, dadas as riquezas do nosso país e sua história.

O amor da Pátria é sentimento inato no coração humano. É um instinto. Mas é força avigorá-lo, aperfeiçoá-lo, torná-lo raciocinado e fecundo.

E quão fácil se torna tão grave tarefa para quem tem o Brasil por Pátria!

A nossa história é qual muitos de nossos rios: tem palhetas e pepitas de ouro o mais fino. Nela se entesouram lances para todas as virtudes.

Não tendes necessidade de ir a alheias histórias buscar modelos para os grandes rasgos do coração humano. Timbrai mesmo em o não fazer porque o vosso ato, sobre impatriótico, denunciaria o vosso desconhecimento da formação de nossa nacionalidade.

A geografia pátria não facilita menos a missão de tornar nossa terra amável aos educandos. Quem não se orgulhará de ter por Pátria esta terra gigantéa, que se alarga dominadora desde o Atlântico até a vertente dos Andes?

Terra de rios que são mares, de florestas que são mundos, terra sem gelos nem desertos, sem terremotos nem ciclones! (FONTES, H. S., 1918 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 34)

No mesmo discurso público, Fontes destaca a unidade política brasileira, que já durava havia mais de 400 anos e resistira “a invasões estrangeiras a opressões execráveis da metrópole, a guerras separatistas, a mudanças de regimes e instituições” (p. 35). Ainda no mesmo discurso

público, retomando a ideia inicial de que o patriotismo, apesar de “inato”, deve ser “avigorado”, “aperfeiçoado”, Fontes destaca a missão que, em sua ótica, espera os professores recém-formados, os quais deverão ensinar aos seus alunos um patriotismo que produza resultados concretos quanto ao ideal de manutenção da unidade nacional: “E para a Pátria, ireis acalentar os mais nobres sentimentos cívicos no ardoroso peito de nossos patriciosinhos, ireis orientar-lhes o patriotismo no sentido de torná-lo não palavroso e vão, mas útil e eficiente, ireis cimentar a unidade nacional” (p. 36). Vê-se, então, que se manifesta neste discurso público de Fontes o projeto nacionalista republicano de união nacional e o papel nele reservado à escola: Esta deve constituir no discurso dominante a consciência dos sujeitos necessários à efetivação desse projeto de país pensado pelas elites.

O amor à Pátria é também valorado por Fontes como obrigação e responsabilidade. No discurso aos formandos complementaristas do Grupo Escolar Cruz e Sousa, em Tijucas, em 1923, Fontes alerta: “Mas devo também dizer-vos: a Pátria tem o direito de esperar muito de vós” (FONTES, H. S., 1923 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 22). Já no discurso aos primeiros licenciandos da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1961, recomenda: “Tende ufanía de ser Brasileiros e mostrai-vos dignos da nossa nacionalidade” (FONTES, H. S., 1961 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 124).

Fontes parece cobrar dos formandos o mesmo patriotismo operoso a que ele próprio se dedicou ao longo da vida e que aparece no seu já mencionado discurso de despedida do cargo de secretário estadual, em 1929: “Mas os imperativos da minha vida apontam-me outras funções, e para elas entro com os mesmos propósitos de bem servir a minha pátria e com o mesmo entusiasmo até aqui revelado em todos os cargos que me têm sido confiados” (FONTES, H. S., 1929 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 256).

Em discurso proferido no Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina IHGSC no Dia da Cultura Fontes atribui sua participação na instituição ao seu patriotismo. Mas, considerando que o instituto reunia homens que compartilhavam outros elementos comuns, inclusive a proximidade com o poder, essa fala de Fontes deve ser vista com alguma ressalva.

Ele exporá o mecanismo da nossa tertúlia, da nossa tábua redonda [no Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina], em que irramente se assentam professores e alunos seus, estudantes

de escolas superiores e do ensino profissional e secundário e cultores das belas letras e da arte musical, fervorosos todos **no engrandecimento da Pátria pela confraternização dos Brasileiros e pelo aprimoramento da cultura nacional.** (FONTES, H. S., s. d. *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 194, grifos nossos).

Nos escritos de Fontes a que tivemos acesso, inúmeras outras manifestações do discurso patriótico aparecem: “para a grandeza da Pátria”, “engrandecimento do Brasil”, “admiração da grande Pátria”, etc. O discurso patriótico manifesta-se nos escritos de Fontes também nas manifestações de otimismo com relação ao Brasil e a seu povo: “Tudo isto [a instalação da Universidade Federal de Santa Catarina], meus Senhores, me corrobora no invariável otimismo com que sempre considerei o Brasil e os brasileiros [...]” (FONTES, H. S., 1961 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 118-119). Esse discurso de amor e confiança se estende à “pequena pátria” Santa Catarina:

Santa Catarina, – “terra, como disse Lauro Müller, onde o crime é raro e a bondade comum, terra que sempre foi entre as mais obedientes às autoridades e das menos subservientes aos poderosos”, – Santa Catarina possui as vibrações do gênio brasileiro, e tem trazido assinaláveis contribuições para o engrandecimento nacional, seja no trabalho anônimo feito em conjunto, seja na apresentação de homens-luzeiros, cuja ação pode ser pomenorizada e glorificada. (FONTES, H. S., 1961 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 190).

Nesses discursos públicos, percebe-se como o nacionalismo de Fontes tem o tom ufanista do patriotismo exacerbado. Associado ao discurso do patriotismo de Fontes está o discurso de valorização da língua nacional, tópico de que se trata a seguir.

### 3.6.5 Valorização da língua nacional

A valorização da língua como expressão de uma nacionalidade, segundo Steinberg (1997), coincide com a consolidação dos estados

européus, especialmente a partir do século XIX. Na época, foram necessárias escolhas e imposições para sobrepor as línguas nacionais (as que foram escolhidas e *elevadas* a essa posição) a uma variedade de falares locais, muitos dos quais ininteligíveis para os falantes de outros falares. Via de regra, a variedade linguística da classe dominante ou alguma variedade por ela valorizada foi escolhida como língua nacional. Segundo Steinberg (1997), no caso do Itália, por exemplo, escolheu-se como língua nacional o dialeto toscano porque era nesse dialeto que se tinham escrito as obras mais representativas. Mas, em 1861, o toscano, que passou a ser chamado italiano, era falado por 2 ou 3% da população somente.

Bakhtin se refere a esses processos de unificação linguística em *O discurso no romance*, ao tratar do plurilinguismo:

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação de da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. Porém, simultaneamente, ela é real enquanto força que supera o plurilinguismo, opondo-lhe certas barreiras, assegurando um certo *maximum* de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (habitual) e da literária “correta”. (BAKHTIN, 1998b, p. 81).

Portanto, o discurso em defesa da língua nacional única, correta, não contaminada pela língua do povo, nem por línguas estrangeiras, fiel às suas origens históricas, etc., é um discurso que já nasce associado ao discurso nacionalista e tende a se exacerbar conforme este se exacerbe. É ainda um discurso conservador e unificador. No prefácio ao livro *A Nova Ortografia* (FONTES, H. S., 1931), no qual Fontes apresenta as regras do Acordo Ortográfico daquele ano, o discurso de valorização da língua apresenta-se dessa forma, como se pode ver nos trechos abaixo:

Não foi o entusiasmo pela nova grafia que me fez organizar este prontuário: foi o desejo de ser útil aos que a desejem conhecer ou seguir, e aos que sejam obrigados a adotá-la ou ensiná-la.

O meu pendor é para a escrita etimológica que fique dentro de justo meio-termo, e para a escrita que conserve justamente o que a nova grafia proscreveu — as características das raízes gregas e latinas, que ligavam a grafia luso-brasileira ao sistema de escrita dominante no francês, no inglês e no alemão.

Essa unidade cultural, presente na linguagem escrita e já rota por espanhóis e italianos, é agora também despedaçada pelos povos de língua portuguesa.

E o interessante é que a nova grafia se horripile ante o ar de família da nobre estirpe greco-latina e ante gotas de sangue germânico, mas toda se entorneça no que concerne á genealogia em se tratando de *ss*, *zz*, *cc* e *çç*.

[...] Deu-se ao processo de desfiguração que o *sermo rusticus* sofreu na faixa lusitana maior importância do que ao reafeiçoamento do português á língua-mãe, operado pela Renascença e pela disciplina gramatical.

E tal argumento, baseado também na história da língua, poderia ser apresentado principalmente por nós brasileiros, porque foi em pleno florescimento da cultura humanística que surgiu o Brasil e justamente na fase em que a influência erudita mudara a marcha da língua, orientando-a para o latim literario e com elementos vocabulares novos tomados das línguas clássicas.

Aí que para o português, já adulto, já constituído em língua capaz de ter os Lusíadas, começou no Brasil, em terra nova, sob novos céus e por novas raças, o trabalho de nova diferenciação. Aí é que para nós brasileiros começa a história da nossa língua. (FONTES, H. S., 1931, p. 3-5).

Observamos, no trecho selecionado, como Fontes prefere a escrita etimológica baseada em um critério de unificação. Curiosamente, essa unificação é desejada com o inglês e com o alemão, que sequer são neolatinas, e com o francês, cujas diferenças em relação ao português são notavelmente maiores que a do espanhol. Considerado o fato de que se trata das línguas das nações mais poderosas da época, sua valoração por Fontes como línguas às quais o português se deva ligar pela grafia não é casual, mas eco do discurso que instava para que o Brasil se

“ombrasse” aos países desenvolvidos. Fontes também justifica a escrita etimológica por respeitar a história da língua, mas não qualquer história. Não lhe interessa respeitar as “desfigurações” que o latim, como romance e como português arcaico, sofreu ao longo de séculos, por seu uso na comunicação cotidiana, como língua praticamente ágrafa. Interessa-lhe que se respeite a sistematização/unificação da língua operada por gramáticos e literatos a partir do século XVI. É justamente nesse período que o português é elevado, efetivamente, à condição de língua nacional e, mais que isso, de uma língua literária. Portanto, sua preferência por esse período representa sua adesão ao discurso da língua única e pura como expressão máxima de nacionalidade.

No já mencionado discurso aos magistrandos de 1918, Fontes revela-se conservador a respeito da língua. Numa filiação clara ao pensamento do século XIX, toma a língua como que uma entidade autônoma, cuja existência paira acima da humanidade e de seu desenvolvimento histórico-social. Ademais, enquanto reconhece que o português brasileiro tomou, inexoravelmente, rumo diverso do lusitano, toma este como padrão e associa a unidade do idioma à integridade da pátria:

Outro símbolo dessa unidade, mais do que símbolo, fator por excelência dessa unidade, é a língua que falamos, a língua portuguesa, língua bem soante, flexível e, mais que nenhuma de suas co-irmãs, resistente às vicissitudes do tempo, do meio, do elemento estrangeiro, da ignorância do vulgo.

Cultivá-la com amor, não é peiá-la na evolução, que é o característico de todo o organismo vivo; não é petrificá-la no falar dos quinhentistas, nem agrilhoá-la irremissivelmente ao português d'além-Atlântico, porque a língua no Brasil adquiriu novos valores prosódicos, novos elementos vocabulares, novos torneios de frase compatíveis com o gênio do idioma e de que seria irrazoável abrir mão.

Cultivá-la com amor é estudar os bons modelos do falar vernáculo, os mestres e construtores da língua, os elementos populares dignos de aproveitamento; é combater o calão, o estrangeirismo, o solecismo; [...]

Afora, pois, as concessões que se devam fazer à vitalidade da língua em nosso meio, deve o português literário de Portugal ser o nosso modelo, o nosso padrão decisivo.

É empresa patriótica procurar a unidade do idioma, porque a sua dispersão em dialetos enfraqueceria os laços nacionais. (FONTES, H. S., 1918 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 101).

Já no primeiro parágrafo acima revela-se como seu discurso a respeito da língua orienta-se na direção das forças centrípetas (BAKHTIN, 1998b), que se opõem ao plurilinguismo, numa tentativa de monologizar a língua, fazê-la língua única. Daí a necessidade de valorar positivamente a língua portuguesa como “resistente às vicissitudes do tempo, do meio, do elemento estrangeiro, da ignorância do vulgo”. É interessante como nesses quatro elementos reúnem-se justamente quatro forças centrífugas, modificadoras: o tempo, a distância geográfica, as classes e grupos sociais e o contato com outras línguas. Negá-las é pensar numa língua estática, imutável, portanto morta.

Contraditoriamente, no parágrafo seguinte, a língua portuguesa é apresentada como uma entidade viva, que não deve ficar “petrificada” no passado, nem presa ao português lusitano. Mas a contradição é apenas aparente, porque o reconhecimento de que o português brasileiro tem acentos prosódicos, elementos lexicais e construções sintáticas diferentes de Portugal é mera constatação do que é inegável admitir: a elite brasileira não fala a variante lusitana do português.

Resta, então, estudar os “bons modelos do falar vernáculo”, ou seja, os autores valorados como canônicos e incluídos nas antologias escolares do período. Sintomaticamente, em nenhum dos livros da Série Fontes, mesmo em edições posteriores, foi incluído qualquer poema modernista. Guilherme de Almeida, poeta que participou da Semana de Arte Moderna, é o único autor modernista com um texto incluído na Série Fontes, um poema, de sua produção anterior à experiência modernista.

Fontes ainda abre espaço para o aproveitamento de elementos populares, mas os “dignos de aproveitamento”, ou seja, aqueles que conseguem, por sua incorporação à língua literária, deixar justamente de ser populares. Exceto por essas “concessões à vitalidade da língua” – na verdade, às formas que pouco a pouco as forças centrífugas introduzem na língua pretensamente pura do Brasil – o padrão literário, nesse caso,



deve ser o do português lusitano, valorado como a língua original, portanto correta.

No parágrafo final, o projeto nacionalista de unificação da pátria pela língua única é expresso com todas as letras. Assim, todas as variantes populares da língua (bem como as línguas dos imigrantes) devem ser combatidas porque representam um risco para a nação.

É curioso perceber como em pelo menos um momento Fontes expressa uma concepção de língua que parece levar efetivamente em conta a linguagem nos enunciados concretos. Isso ocorre em uma conversa entre Fontes e Norberto Cândido Silveira Júnior, por este relatada no depoimento “Minhas lembranças de Henrique Fontes”:

Um dia perguntei ao Professor Henrique Fontes se a expressão *verificar praça* no sentido de entrar para o Exército estava correta. Ele me perguntou onde eu havia lido ou ouvido esse verbo e nessa aceção. Eu lhe respondi que era cantineiro do 14 BC e todos os dias ouvia a ordem-do-dia, onde constava que fulano e sicrano *verificaram praça*.  
 – “Então é expressão corrente”, disse Fontes.  
 – Mas os dicionários não registram, Professor.  
 – Bem, o fato de uma criança não haver sido registrada, não quer dizer que ela não tenha nascido...” (SILVEIRA JÚNIOR *in* SANTA CATARINA, 1986, p. 54, grifos no original).

Mas é preciso levar em conta que o que Fontes classifica como expressão corrente é também uma expressão que respeita os cânones. Portanto, não se pode entender a analogia entre expressões e crianças como um afastamento do discurso da pureza da língua.

Como já mencionado na seção 3.1, a imigração europeia, desde a primeira metade do século XIX, trouxe para Santa Catarina grande contingente de alemães, italianos e outros europeus, que se instalaram inicialmente no sul do Estado e no Vale do Itajaí, principalmente. Esses imigrantes, desde fins do século XIX e depois, especialmente durante a Primeira Guerra Mundial, passaram a ser vistos como uma ameaça à unidade nacional. Particularmente incômodo era o fato de boa parte das escolas particulares catarinenses, no início do século XX, serem mantidas por associações formadas por imigrantes ou seus descendentes, principalmente alemães. Nessas escolas, ensinava-se em língua estrangeira e utilizavam-se materiais que diziam respeito à geografia, história e cultura do país de origem dos imigrantes. Importava

“abrasileirar” em definitivo os imigrantes e seus descendentes, impondo-lhes o uso do português, como forma de integrá-los à pátria brasileira. Esse é um processo que não se dá sem violência, a qual, segundo Silveira (2013) se agrava consideravelmente em Santa Catarina durante o Estado Novo e a Segunda Guerra Mundial.

Fontes demonstra especial preocupação com a integração dos imigrantes à pátria, principalmente pelo ensino do português. Isso, é claro, corresponde à sua adesão ao discurso da língua única como necessária à unidade nacional. É o que se pode ver nesse discurso público de 1917, proferido durante a inauguração do Grupo Escolar Feliciano Pires, em Brusque:

E esse problema, como Sua Excelência frisou em sua recente mensagem, entre nós se complica com o da nacionalização dos descendentes dos estrangeiros que **vieram trabalhar conosco no engrandecimento econômico de nossa terra.** Entre nós, nas zonas coloniais, instruir não é só combater o analfabetismo, instruir não é só iluminar inteligência e fortalecer vontades; instruir é tudo isso e é ainda mais, muito mais, **instruir é nacionalizar, instruir é dar homogeneidade a massa da população brasileira,** a ela incorporando definitivamente bons elementos de trabalho e de progresso, que, devido ao desconhecimento da língua nacional vivem estrangeiros **no seio da Pátria que muito lhes quer, da Pátria que eles muito enternecem.** (FONTES, H. S., 1917 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 250, grifos nossos).

Novamente, vê-se a profunda influência do interlocutor na construção do enunciado (BAKHTIN, 2006). Falando Fontes em uma cidade de colonização alemã, confere ao imigrante uma valoração altamente positiva, por sua potencial contribuição ao projeto de nação republicano, uma vez que representa “bons elementos de trabalho e progresso”. Mas se o trabalho do imigrante é necessário ao projeto de nação republicano, sua língua constitui um entrave à sua incorporação à nação e, portanto, representa uma ameaça. Assim, nessa perspectiva, é preciso valorar muito positivamente o papel da escola e também o processo de nacionalização do imigrante. Para isso, valoriza positivamente a nacionalização, que incorpora “bons elementos de

trabalho e de progresso à pátria” e mobiliza também o discurso da pátria como mãe bondosa.

Segundo relato de Fontes, a preocupação com a unificação da língua nacional manifestou-se nele muito cedo. Discursando a uma turma de formandos da Escola Normal Primária em Itajaí, em 1937, Fontes relata que se viu obrigado a estudar em uma escola alemã, particular, devido à melhor qualidade do ensino que ali se oferecia. Mas não se viu satisfeito em ter que assistir às aulas ministradas em alemão:

[...] manda a verdade que eu também aqui revele que não me foi possível suportar a atmosfera não nacional que nelas se respirava; e, assim, embora andasse então na casa dos dez para onze anos, tive a compreensão de que aquele não era o centro educacional que me convinha; e, um dia, resolutamente e com a autoridade que o meu conceito de rapaz estudioso e bem procedido me dava, disse a meu Pai que não queria mais andar em escola alemã. Eu queria conhecer primeiramente, e bem, a nossa língua. (H. F. FONTES, 1937 *in* FONTES, T. J. L., 2007, p. 25).

Agora, já falando em uma cidade de colonização açoriana, no contexto do Estado Novo, quando aumenta o medo do “perigo alemão”, Fontes valora como um “perigo” o uso da língua estrangeira no território nacional, uma vez que ameaça a integridade da pátria.

E nas demais escolas tem presentemente o aluno a consciência de continuar dentro da sua Pátria, brasileiro completo, só brasileiro e cada vez mais brasileiro, entendendo a todos e de todos sendo entendido, e não num compartimento absurdamente extra-territorial, me que passava à condição de estrangeiro e que, se era perigoso para os que, como eu, saíam de meio familiar inteiramente nacional, mais perigoso se tornava para os que, no lar, já falavam a língua estrangeira.

Ninguém contesta a vantagem do conhecimento de outras línguas. Mas também ninguém contestará a primazia e a indispensabilidade do conhecimento corrente da língua nacional, pois, sem esse conhecimento, que não é suplementar

mas fundamental, que não é acessório mas principal, ninguém se sentirá compatriota dos seus concidadãos, nem brasileiro no Brasil. (H. F. FONTES, 1937 *apud* FONTES, T. J. L., 2007, p. 25).

A língua é discursivizada por Fontes como um espaço, um território. Então, o uso do alemão na escola, tornava-a parte do território alemão, onde ele se sentia estrangeiro. Vinha aí o “perigo”, por ele destacado, de perder a identidade garantida pela língua, o que nos remete à questão da relação entre língua e nação, discutida anteriormente a partir de Steinberg (1997) e Bakhtin (1998b). Observa-se, no início do segundo parágrafo, que Fontes polemiza com os discursos que valorizam a necessidade de se aprenderem outras línguas, insistindo no conhecimento da língua nacional como condição de pertinência à nação.

A língua, para Fontes, portanto, é indissociável do sentimento de pátria, o que corresponde a sua adesão, já destacada acima, à ideologia nacionalista. Assim, o discurso de preservação e defesa da língua que se ouve em seus discursos públicos é também um discurso patriótico, ainda que essa ligação nem sempre apareça explícita nos textos.

### 3.6.6 Machismo

Da mesma forma que em relação à língua, as concepções de Fontes relativamente ao papel da mulher na família e na sociedade mostram-se essencialmente conservadoras. Em uma época na qual as mulheres não tinham sequer direitos eleitorais, o discurso que Fontes dirige às formandas do Curso Normal do Colégio Coração de Jesus, em 1920, parece ir em direção a uma maior emancipação feminina e maior igualdade entre os gêneros:

Bato-me pela educação integral da mulher [...].  
A mulher deve ser educada para o lar, mas deve também ser educada para a vida, para que, se lhe faltar o amparo de pai, de irmão ou de marido, possa também prover honesta e desembaraçadamente a sua sustentação. Se nunca lhe faltar tal amparo, tanto melhor; mas, ainda assim, os seus conhecimentos de vida e do

trabalho, farão com que o seu lar, rico ou pobre, opulento ou remediado, seja um ambiente de ordem, de conforto, de elegância e de paz [...].

Eu disse que a mulher deve ser educada para o lar e para a vida, mas digo também [...] que o homem não deve ser educado só para a vida, para o rude ganha-pão, o homem deve também ser educado para o lar.

Vedes como encaro o problema social: encaro-o integralmente, vendo homens e mulheres, vendo os deveres do homem e os direitos dos homens, vendo os direitos das mulheres e os deveres das mulheres, vendo a capacidade dos homens e a capacidade das mulheres, vendo as possibilidades de uns e de outros. (FONTES, H. S., 1920 in FONTES, T. J. L., 2007, p. 38-39).

Primeiramente, destaque-se que se apaga o fato de que, nessa época, a docência no antigo ensino primário, onde iriam trabalhar as normalistas, já é atividade essencialmente feminina. Então, o elogio às oportunidades femininas no trabalho esconde o fato que se destina às mulheres um trabalho que os homens não querem fazer. Em segundo lugar, é preciso que se lembre que esse é um discurso de formatura, dirigido a uma plateia exclusivamente feminina. Não se pode desprezar a importância desse interlocutor na constituição do enunciado. Assim, a afirmação inicial de Fontes de que se “bate” pela educação da mulher deve ser entendida como uma forma de corresponder ao que está no horizonte de valores dessa audiência específica. Logo adiante, vê-se como o discurso da emancipação da mulher é rapidamente enfraquecido pelo discurso machista: a mulher só pode emancipar-se caso lhe falte pai, irmão ou marido. Havendo um homem que lhe possa prover “amparo”, o papel que lhe é reservado é o de cuidadora do lar.

Observe-se como, no terceiro parágrafo, os direitos e deveres de homens e de mulheres, assim como as respectivas capacidades aparecem separados. Fontes poderia corresponder à sua intenção manifesta, citada anteriormente, de dar “a concisão possível” aos seus discursos públicos, para “abreviar o [seu] constrangimento” e escrever/falar simplesmente “Vedes como encaro o problema social: encaro-o integralmente, vendo homens e mulheres, vendo os deveres, os direitos, as capacidades e as possibilidades dos homens e das mulheres”. Mas uma construção assim permitiria supor que estivesse defendendo que direitos, deveres, capacidades e possibilidades de homens e mulheres fossem as mesmas.

Daí as repetições das mesmas palavras, para mostrar que estão sendo usadas com diferentes sentidos conforme se referam aos homens ou às mulheres. Da mesma forma, não se pode esperar que a educação dos homens “para o lar”, no segundo parágrafo tenha o mesmo sentido que a educação para o lar das mulheres.

Conforme discutimos acima, essa rígida separação dos papéis sociais de homens e mulheres insere-se no projeto republicano de virilização da raça. O discurso público de Fontes analisado acima mostra sua plena adesão a esse discurso da virilidade.

Mais tarde, em 1937, mesmo quando o voto feminino já era realidade e quando já se tinha até elegido uma mulher para o cargo de prefeito<sup>68</sup>, a fala de Fontes para as formandas do curso de Letras do Colégio Coração de Jesus, soa também machista, ao pôr o papel da mulher como “governante” do lar em posição mais elevada do que sua participação na política.

A **mulher deve colaborar** na Política; e, elemento são que é, deve nela entrar para, **aliada aos bons elementos masculinos**, sanear o ambiente eleitoral, hoje soalheiro e ventilado, quer concorrendo para a eleição dos mais dignos, quer batalhando sob a bandeira de princípios e não sob o mando de pessoas, principalmente dos princípios cristãos que concernem à organização da família. A mulher deve, mesmo, aceitar e pleitear mandatos para que se julgue capaz. Mas, **acima dessa solicitude legítima pelo bom governo da Nação, deve a mulher colocar sempre a vigilância do bom governo doméstico**, do bom e exato governo de sua casa, onde, com a educação da prole e a assistência e carinho dispensados ao esposo, ao pai ou ao irmão, ela **concorre também, e decisiva e insubstituívelmente, para a felicidade nacional**. Aí, o seu voto é resolutório. **Aí, no recanto do lar, é que domina a Mulher Forte de quem falam as letras santas**, aquela cujo preço excede tudo o que vem de remontadas distâncias e dos últimos confins da terra, aquela a quem o marido

---

<sup>68</sup> Em 1928, Alzira Teixeira Soriano foi eleita prefeita do município de Lages, no Rio Grande do Norte, que foi o primeiro estado brasileiro a conceder às mulheres o direito de votar e serem votadas.

louva e a quem os filhos, levantando-se, aclamam ditosíssima. (FONTES, H. S., 1937 in FONTES, T. J. L., 2007, p. 40-41, grifos nossos).

Fontes novamente fala a mulheres e novamente sua fala traz inicialmente um discurso na direção de um papel social para a mulher mais próximo daquele reservado ao homem, dessa vez na esfera da política. Mas, ainda no mesmo período do texto, a mulher é novamente posta sob a tutela do homem e outra vez lhe é reservado como papel social por excelência o cuidar do lar. O trabalho no lar aparece valorado positivamente mediante escolhas lexicais estratégicas. No início do segundo parágrafo a palavra “governo” é usada duas vezes, visando conferir às atividades do lar a mesma importância da administração do país. Assim, a mulher não teria que ansiar pelo trabalho na política, porque lhe era confiada tarefa de igual importância, na qual ela contribui “decisiva e insubstituivelmente, para a felicidade nacional”.

No discurso de abertura das aulas da Faculdade de Direito, em 1945, Fontes reafirma essa opinião quanto à “vocação natural” da mulher para os trabalhos domésticos. Fontes menciona a necessidade de oferecer a mulheres e homens as mesmas oportunidades educacionais. Isso parece, inicialmente, representar certo avanço em direção ao discurso feminista, comparativamente ao discurso de 1920 analisado acima, mas a impressão é ilusória.

É possível que se argumente que as meninas devem ser preparadas principalmente para donas de casa, bastando-lhes, destarte, o curso de professoras. Reconheço a valia do argumento, porque também entendo que é no lar que a mulher tem a sua destinação natural e conheço pela minha experiência de Diretor da Instrução, o heroísmo da mulher no ensino primário. Mas, por outro lado, sei que nem todas têm vocação para o magistério e que nem todas alcançarão a qualidade de mães de família. Nem é mesmo justo querer forçar todas a serem professoras, nem se descobriu ainda o segredo de, para todas as moças, arranjar noivos do seu agrado. Precisamos, portanto, dar-lhes as oportunidades com que favorecemos os rapazes, para que também elas possam seguir os pendores de sua inteligência, melhor se aparelhando para as aperezas da vida prática e para o

aperfeiçoamento social. (FONTES, H. S., 1950 in FONTES, T. J. L., 2007, p. 77-78).

Vemos que o mesmo discurso machista de tutela da mulher pelo homem ainda prevalece. O mesmo padrão de orientar o discurso numa direção e depois inverter essa direção aparece aqui também. Quando Fontes usa a modalidade epistêmica da dúvida em “É possível que”, sinaliza um afastamento discursivo em relação à ideia da educação da mulher para o lar. Assim, cria-se no leitor a expectativa de um movimento discursivo de adesão ao discurso contrário. Mas, logo adiante, Fontes reafirma o discurso machista de que cabe às mulheres o trabalho do lar. Para aquelas que não conseguirem “noivos do seu agrado”, resta o magistério como opção de trabalho. Não de profissão, porque o trabalho das professoras é discursivizado como “vocação” e como “heroísmo”. Finalmente, para aquelas que não alcançarem a “qualidade de mães de família” e nem tiverem a “vocação” para o magistério – e só para estas – devem ser oferecidas as mesmas oportunidades de estudo e trabalho que se oferecem aos rapazes.

Relativamente ao papel social da mulher, Fontes assume posições bastante conservadoras, ao considerar o ambiente doméstico como natural às inclinações femininas. O discurso machista, que é um discurso da virilidade, mostra como Fontes filia-se ao discurso dominante republicano-burguês, o que não surpreende, tendo em vista sua condição de membro da classe dominante. Sua consciência, portanto, é constituída na/pela ideologia de sua classe (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 1981).

Nesta seção, procuramos conhecer, a partir dos escritos de Fontes, alguns dos discursos a que o autor se afilia. Vimos que, invariavelmente, essa afiliação é sempre aos discursos conservadores, unificadores, centrípetos. Na seção seguinte, continuamos o mesmo esforço de entender as posições de Henrique Fontes, agora a partir do que outros autores escreveram sobre ele.

### 3.7 OS JÁ-DITOS SOBRE HENRIQUE FONTES

Como já destacado anteriormente, mesmo sendo Fontes uma das figuras públicas mais notórias da Santa Catarina do século XX, ele ainda não foi tema de um estudo biográfico compreensivo como os que ele próprio realizou a respeito de Joana de Gusmão, Lacerda Coutinho e



outros. Mas, nos vários trabalhos que tratam de sua obra, encontramos alguns comentários sobre o Henrique da Silva Fontes. É nesses comentários que se baseia esta seção, assim como no livro *Centenário de Nascimento de Henrique da Silva Fontes: aspectos da vida e da obra*, publicado pelo Conselho Estadual de Cultura de Santa Catarina em comemoração ao seu centenário. Adiantamos que, como se trata de uma obra de elogio *in memoriam*, deveria ser usada com cautela caso o objetivo do presente trabalho fosse traçar uma biografia de Henrique Fontes. Entretanto, como o que nos interessa aqui são os atos públicos de Fontes, verbais ou não, essa obra nos foi de grande valia, uma vez que as opiniões sobre Fontes mostram o acabamento que outros buscam conferir a Henrique Fontes, a partir de suas “palavras e obras”.

### 3.7.1 A voz de pesquisadores

Apresentamos abaixo comentários a respeito de Henrique Fontes constantes em trabalhos acadêmicos. À medida que os formos apresentando, tentaremos problematizar os enunciados, apontando apagamentos de discursos.

Santos (1997, p. 7) elogia brevemente Fontes – “O professor Fontes, como gostava de ser chamado, era antes de tudo um humanista, um educador” – e destaca em seu favor o fato de que ele “recusou quaisquer reservas de direitos autorais sobre a obra”. Apontamos dois apagamentos relevantes nesse discurso: em primeiro lugar, Fontes ocupou vários cargos públicos que lhe garantiam ganhos suficientes para abdicar de eventuais ganhos financeiros; em segundo lugar, as eventuais vantagens não são apenas pecuniárias. Hoeller e Daros (2011), utilizando o conceito de capital simbólico<sup>69</sup> de Bourdieu, situam Fontes como um intelectual atuante no cenário educacional de Santa Catarina nos anos de 1910 a 1930. Mas, contrariando a ideia de que Fontes tenha elaborado e feito distribuir a Série Fontes num gesto de abnegação ou idealismo, as autoras enquadraram essas ações como uma forma de obter capital simbólico:

---

<sup>69</sup> Associado a prestígio, reputação, fama, o capital simbólico pode ser descrito, em linhas gerais, como o poder de criar e tornar públicas representações e visões de mundo.

Em sua biografia é observado que Henrique Fontes foi autor de uma série de livros de ensino elementar, iniciada em 1920, quando Diretor da Instrução Pública, e sempre mantida sem reserva de direitos autorais e sem qualquer vantagem econômica. Se as vantagens econômicas estavam fora da intenção do autor, é possível conjecturar que as intenções políticas e ideológicas ocupavam lugar de destaque neste empreendimento, por meio do capital simbólico. (HOELLER; DAROS, 2011, p. 8).

Hoeller e Daros fundamentam sua conclusão no fato de que a Série Fontes não se opõe ao pensamento hegemônico, mas antes o reforça. Lembram que o conteúdo da Série Fontes corresponde aos “anseios de um projeto de civilidade e moralidade, pretendido pelo Estado e também por toda a nação brasileira” (p. 8). Isso nos remete, novamente, à questão do ato ético, de que trataremos no Capítulo 4.

Preuss (1998) também tece elogios a ação de Henrique Fontes, destacando sua atuação na organização do ensino público catarinense:

Henrique Fontes não rompeu com o passado catarinense quando repensou o interior de Santa Catarina, **sem ufanismo patrioteiro**, sua gestão ampliou as escolas básicas; uniu escolas femininas e masculinas; criou as escolas mistas; **fez cumprir a obrigatoriedade do ensino da língua vernácula em todas as instituições**; regulamentou o ingresso de professores através de concurso público e reformulou os conteúdos programáticos do ensino básico e da escola normal.

[...]

O professor Fontes era um homem de ideal “ilustrado” **porque sabia como atender às classes populares**. No entanto, sua preocupação não se restringia apenas ao ensino elementar. Acreditava que a instrução popular não traz resultado por si mesma, é necessário instrução de alto nível. Não sendo um imediatista, mas um homem lógico, não sacrificou o presente, **embora estivesse sempre pensando no futuro**. (PREUSS, 1998, p. 16-27, grifos nossos)

Preuss (1998), aparentemente, toma os discursos a respeito de Henrique Fontes e suas ações sem problematizá-los. Disso resulta que, no seu elogio ao papel histórico de Henrique Fontes, há alguns esquecimentos importantes: Primeiramente, o patriotismo ufanista, como veremos no Capítulo 4, é, contrariamente ao que afirma a autora, um importante discurso na Série Fontes. Em segundo lugar, a política de nacionalização, citada por Preuss e por ela valorada positivamente, não se deu sem tensões, e foi mesmo violenta em alguns momentos. Conforme D. Nascimento (2009), já a partir da Reforma Orestes Guimarães, em 1911, começam as ações governamentais para nacionalizar o ensino nas zonas de imigração em Santa Catarina. As ações nesse sentido se exacerbam a partir da onda de nacionalismo e antigermanismo decorrente do confronto com a Alemanha na Primeira Guerra Mundial. Assim, relata D. Nascimento, em 1921, foram fechadas três escolas comunitárias em Joinville, cinco em Blumenau e uma em São Bento. Segundo D. Nascimento (2009, p. 136), “O fechamento das escolas significa um recrudescimento do controle estatal sobre as iniciativas de ensino por parte das comunidades de imigrantes e Igrejas, buscando impor o ensino da língua portuguesa e de matérias de conteúdo cívico nas áreas coloniais”. Ainda que as escolas tenham sido reabertas pouco depois, pela impossibilidade de o Estado prover professores falantes de português em número suficiente, o processo compreendeu um componente de violência.

Estando Henrique Fontes à frente da Diretoria de Instrução Pública é certa sua participação ativa nesse processo. Portanto, o fato de Fontes “[fazer] cumprir a obrigatoriedade do ensino da língua vernácula em todas as instituições” não comporta uma valoração tão positiva quanto lhe dá Preuss (1998), principalmente se tomado na perspectiva de pais que viram a escola de seus filhos ser fechada naquele longínquo ano de 1921.

No depoimento de Preuss (1998), veem-se ainda dois discursos que exigem de nós sua problematização. O primeiro é a valorização de Fontes como alguém que “sabia atender as classes populares”. Ninguém pode saber de antemão o que outro quer e precisa sem ouvi-lo, e as crianças e professores, por exemplo, não foram ouvidos sobre a substituição da série de leitura de Francisco Viana pela Série Fontes, a partir de 1920. Por outro lado, fechar as comunitárias à força também não é propriamente saber ouvir. Por fim, o discurso de que Fontes estivesse sempre pensando no futuro também precisa ser problematizado. Primeiramente, porque o gosto de Fontes por estudos filológicos e históricos revela, ao contrário, uma preocupação com o

passado. Em segundo lugar, pensar no futuro é próprio de qualquer ser humano concreto. Nossos atos, inclusive os de discurso, guiam-se por *memórias de futuro*, mas isso não os faz, necessariamente, melhores.

C. D. Nascimento (2003, p. 28) descreve Fontes como um “católico praticante [que] ensinou e orientou as crianças e aos jovens nos princípios da moral cristã”. Refere-se também a ele como “inteligente, [dotado de] caráter íntegro, humanista, bondoso, com profundo saber, simples, modesto, acolhedor, compreensivo, religioso”, “*intelectual profissional*”, “*educador-profissional*” e “*educador-reformista*” (NASCIMENTO, C. D., p. 30, grifos no original). No comentário da autora, o discurso de valorização da moral também se sustenta em um esquecimento. Esses princípios, como veremos, foram incluídos na Série Fontes com o intuito de formar a consciência dos alunos para o catolicismo, a partir de uma valoração que lhes conferia Henrique Fontes, mas sem uma discussão de seu sentido pedagógico. C. D. Nascimento (2003), como Preuss (1998), reenuncia os discursos da época sem problematizá-los.

Prochnow (2009) vê em Fontes um intelectual que busca conciliar os seus valores de republicano com a adesão à fé católica, fato que ficou bastante evidente na seção anterior. Na interpretação de Prochnow, a Série Fontes representa a obra de um “católico fervoroso” que usou as prerrogativas que lhe facultava o cargo de diretor da instrução para recuperar parte do terreno perdido pela Igreja frente à República:

Nas posições políticas e públicas que ocupou, buscou desempenhar suas funções sobre um pano de fundo religioso. Suas crenças e convicções permearam toda a sua carreira e as suas tomadas de decisões. Mas ao enquadrá-lo como intelectual, é preciso destacá-lo como uma figura singular que, diante de “seus interesses”, representava o equilíbrio de interesses antagônicos maiores. Trata-se aqui das lutas de poder travadas entre a Igreja Católica e o Estado. Por um lado o Estado destituía o catolicismo como religião oficial do Brasil e instituía o ensino laico pelo Artigo 24 da Constituição de 1891. [...]

Diante da posição de comando da instrução, Henrique Fontes, sob o argumento de facilitar a aquisição de livros escolares aos alunos carentes, viabilizou a propagação, através da coleção de sua

autoria, daquilo em que mais acreditava: os ideais católicos. (PROCHNOW, 2009, p. 65-66).

Há novamente um esquecimento muito importante aqui. A Constituição federal ainda previa o ensino laico em 1920, é fato. Mas, como vimos na seção 3.2, em Santa Catarina, o ensino religioso foi reintroduzido nas escolas públicas ainda em 1919 (ARALDI, 2005). Além disso, como vimos, tanto o discurso do laicismo quanto o discurso do ensino religioso constituem discursos do interior das ideologias dominantes do positivismo e do catolicismo. Então, essa conciliação de interesses não significa que em qualquer momento Fontes se haja posto em confrontação com o poder.

J. F. S. Souza (2010), a partir dos textos da Série Fontes e de fotografias do autor, descreve Fontes como sisudo:

Henrique Fontes era constantemente muito sério, como se pode ver nas fotos encontradas no site e em publicações sobre o autor. Essa característica está igualmente nos livros da Série Fontes, nos quais não há praticamente abordagem alguma de bom humor, ou algum aspecto lúdico, pois os textos das lições deveriam ser majoritariamente sisudos e sempre possuem alguma utilidade. (SOUZA, J. F. S., 2010, p. 14).

Obviamente, pode-se desconfiar de tal julgamento, uma vez que a expressão facial, da mesma forma que o conteúdo de um enunciado verbal, depende da situação de interação muito mais de que supostos traços de personalidade do sujeito. Não nos poremos aqui a analisar as fotos, porque se trata de outro material semiótico. Mas há que se lembrar que as fotos de família e aquelas destinadas a figurar como fotos oficiais eram feitas num clima de certa solenidade. Assim, a ausência do riso decorre disso e não pode ser tomada como evidência de que Fontes fosse sisudo. Um exame à correspondência de Fontes sugere que, na verdade, o humor não lhe era de forma alguma estranho. Há tiradas espirituosas e mesmo cartas bem-humoradas em forma de quadrinhas, como uma de 1946, na qual se lê este trecho:

Mas, voltando à vaca fria,  
Passo a tratar das pessoas:  
Os nomes não as transformam,  
Não as fazem más nem boas.

Para ilustrar minha tese  
Lembrarei uns casos breves,  
Qual o da preta com o nome  
De Clara Branca das Neves.

De Plácidos nada plácidos  
Passo também citar nomes:  
O Doutor Plácido Olímpio  
E o Doutor Plácido Gomes.  
(FONTES, H. S., 1946 in FONTES, T. J. L.,  
2007, p. 113).

Mesmo considerado o contexto da época, anterior ao atual discurso do politicamente correto, a brincadeira racista com o nome e a cor da mulher negra revela uma adesão de Fontes aos valores da classe dominante.

A pretensa sisudez de Fontes é desmentida por essas brincadeiras. Mas não podemos esquecer, contudo, que as mesmas se dão sempre em situações de enunciação informais, na esfera do cotidiano. Nos muitos discursos públicos que lemos, a única concessão ao humor percebida foi o comentário de que nem todas as moças arranjam noivos do seu agrado, feita no discurso aos formandos em Direito (v. 3.6.6). Ademais, trata-se de um comentário machista. O tom geral dos discursos públicos é sério, solene, porque nessas situações Henrique Fontes se enuncia a partir de uma posição de poder e, como lembra Bakhtin (1999 [1940]), na cultura posterior ao Renascimento, o riso perde seu poder de promover uma subversão, ainda que temporária, nas relações de poder:

A atitude do século XVII e seguintes em relação ao riso pode ser caracterizada da seguinte maneira: o riso não pode ser uma forma universal de concepção do mundo; ele pode referir-se apenas a certos fenômenos *parciais* e parcialmente típicos da vida social, a fenômenos de caráter negativo; o que é essencial e importante não pode ser cômico; a história e os homens que a encarnam (reis, chefes de exército, heróis) não podem ser cômicos; o domínio do cômico é restrito e específico [...]; é por isso que na literatura se atribui ao riso um lugar entre os gêneros menores, que descrevem a vida de indivíduos isolados ou dos estrato mais baixos da

sociedade; o riso é ou um divertimento ligeiro, ou uma espécie de castigo que a sociedade usa para com os seres inferiores e corrompidos (BAKHTIN, 1999 [1940], p. 57-58, grifos no original).

A imagem de Henrique Fontes como um homem sisudo pode ter sido criada pelas muitas vezes em que proferiu discursos públicos. Já a tirada machista caústica sobre os noivos dirigida a uma plateia de formandos em que se incluíam mulheres pode representar um castigo de Fontes ao que consideraria como indignos de serem levados muito a sério – as mulheres.

Como Preuss (1998), A. C. F. Fontes também elogia o papel desempenhado por Fontes como educador e homem público:

O professor Fontes tinha grande apreço pela educação e forte inclinação ao magistério. A trajetória acadêmica e profissional lhe conferiu instrumentos para estabelecer ideais pedagógicos, bem como desenvolver projetos de ordem educacional e social, tendo em vista sua preocupação com a educação popular. Sua atuação no campo educacional e, de certa forma, no campo político, quando ocupou cargos públicos, e ainda, no campo jurídico, demonstra que **a construção de vida do professor Fontes orientou-se por uma visão de mundo justo e humanitário**. (FONTES, A. C. F., 2011, p. 28, grifos nossos).

O último período desperta a inevitável pergunta: em qual horizonte axiológico? Nas atuais axiologias, o pensamento conservador – frequentemente discursivizado como *reacionário*, ou *de direita* – é valorado negativamente pelos discursos que denunciam a iniquidade social. Mas, no horizonte de valores da época, as concepções e ações de Henriques recebiam valoração diversa. A possível coincidência de seus atos, incluídos os de discurso, com suas convicções e com os valores sociais vigentes/dominantes é que pode conferir a esses atos um caráter ético (BAKHTIN, 2010a), como discutiremos no Capítulo 4 desta tese.

Da mesma forma que A. C. F. Fontes, Silva e Flores (2011, p. 80) valoram positivamente Fontes, ao descrevê-lo como “um homem público intimamente envolvido com o contexto político e cultural da

época”, que “abraçou com paixão a causa da formação do Brasil e de seus brasileiros”. É inegável que Fontes tenha ocupado grande centralidade no panorama político-cultural de Santa Catarina e que efetivamente, dentro de determinada perspectiva, tenha-se dedicado com afinco à causa da educação em Santa Catarina. Porém, é preciso avaliar se, no que diz respeito especificamente à autoria da Série Fontes, sua ação corresponde a um ato ético.

As opiniões sobre Fontes apresentadas nesta seção são todas de quem, como este pesquisador, não o conheceu pessoalmente, tendo que conferir-lhe um acabamento provisório a partir de sua biografia, dos seus escritos, dos já-ditos sobre ele, obtidas, via de regra, em escritos de terceiros. Vimos que, exceto por Hoeller e Daros (2011), todos os demais pesquisadores tecem elogios a Henrique Fontes. Entretanto, deixam de problematizar alguns elementos que, efetivamente, deveriam ser observados com maior atenção. Como comentado, Fontes não foi biografado ainda de forma compreensiva e nem com um mínimo de distanciamento axiológico. Então, as opiniões sobre ele são colhidas em seus próprios escritos ou, o que é mais comum, em textos que, por questões de gênero, são encomiosos, como o livro lançado por ocasião seu centésimo aniversário de nascimento (SANTA CATARINA, 1986). Aparentemente, os pesquisadores tomaram os discursos sobre Henrique Fontes como verdades, sem problematizá-los, sem levar em consideração que esses discursos provêm do interior da ideologia dominante. Assim, não confrontaram esses discursos (1) com as ideologias dominantes nas décadas em que Henrique Fontes foi um intelectual atuante, (2) com certos eventos em que Fontes teve protagonismo, como a substituição da série de leitura de Francisco Viana pela sua própria.

Na seção seguinte, apresentam-se opiniões sobre Fontes emitidas por quem conviveu com ele e/ou foi seu contemporâneo e com ele se correspondeu. Isso, é claro, não implica que tais opiniões sejam mais, ou menos, acuradas que as dos pesquisadores. Mas são emitidas em situação discursiva diversa, na qual não se espera a relativa objetividade que se esperaria em um trabalho acadêmico-científico. Ler essas opiniões e entender as condições em que foram formuladas, para perceber também as inevitáveis refrações que nelas ocorrem, pode trazer-nos mais dados sobre Henrique Fontes e sua presença no cenário catarinense.



### 3.7.2 A voz dos coetâneos

Nesta seção, utilizam-se como fontes documentais uma carta reproduzida em uma das coletâneas organizadas por Therezinha de Jesus da Luz Fontes (FONTES, T. J. L., 2009), um discurso reproduzido em Fontes (1960) e o livreto *Centenário de Nascimento de Henrique da Silva Fontes* (SANTA CATARINA, 1986). Entre os depoimentos colhidos nessa última fonte, priorizamos os que relatam fatos.

Destacamos que a carta foi selecionada pela filha de Henrique Fontes com a intencionalidade de “preservar” sua memória – efetivamente, criar uma memória positiva sobre ele. Ressaltamos ainda que os demais textos são um discurso público e crônicas/depoimentos em um livro em homenagem a Henrique Fontes, mandado produzir e publicar pelo poder público. Portanto, trata-se de enunciados nos quais prevalece o tom laudatório e nos quais os discursos aparecem fortemente refratados pela intencionalidade de reacentuar aspectos engrandecedores de sua personalidade e de sua ação.

Manuel Nogueira da Silva<sup>70</sup>, da Academia Carioca de Letras, em carta dirigida a Henrique Fontes, datada de 21 de setembro de 1937, reproduz parte de um pronunciamento seu no rádio, no qual se referiu a Fontes assim: “[...] um jurista notável e professor abalizado, que, ao lado do estudo do Digesto, separa algumas horas no dia para dedicá-las ao aprendizado da filologia. Sabedor do latim, do alemão, do inglês, italiano, francês e espanhol, a língua pátria não lhe tem segredos” (NOGUEIRA, 1937 in FONTES, T. J. L., 2009, p. 41). Nogueira relata a Fontes que, no mesmo pronunciamento, elogiou a sua obra *A Nova Ortografia*: “[...] um elegante volume – o mais bem feito prontuário para ensinar a escrever o português pelo novo sistema ortográfico” (p. 41).

Fontes e Nogueira da Silva pertenciam à mesma Academia Carioca de Letras – Fontes como sócio correspondente – e o elogio mútuo é comum nesses casos. Considerando ainda que Nogueira da Silva dirige-se ao próprio Fontes, a carta serve-nos apenas como documento para observação dos discursos de valorização da erudição e da defesa da língua culta.

---

<sup>70</sup> Manuel Nogueira da Silva (1880-1943), jornalista, escritor, historiador, biógrafo e crítico de arte, maranhense.

Heriberto Hulse<sup>71</sup>, no discurso de inauguração da Cidade Universitária, refere-se a Fontes como um idealista abnegado:

Quando se escrever a história completa da Universidade de Santa Catarina, muito menos se há de lembrar a atuação dos governos que se ocuparam deste empreendimento, do que a dedicação e o trabalho de um homem admirável – O Professor Henrique da Silva Fontes. Porque os governantes atuam em função do seu cargo, como imperativo do seu dever, mas o Professor Henrique da Silva Fontes, que tem sido o coordenador de todas as providências do poder público para a concretização da Universidade, é um perfeito cavaleiro andante do sonho e do ideal. Não dos sonhos irrealizáveis e fantásticos, mas dos sonhos generosos que perseguem as grandezas possíveis; e não daquela espécie de idealismo sobre que recai a suspeição de interesses variados, mas de outro tipo de ideal, nobre e verdadeiro, superior e autêntico, que engrandece os homens e faz a felicidade da Pátria. (HULSE, 1960 *apud* FONTES, H. S., 1960, p. 48).

Ainda que se trate de um discurso, gênero no qual é esperado o tom laudatório, não se pode deixar de notar a coincidência do dito com o fato de que Fontes realizou os estudos para a implantação da Universidade Federal de Santa Catarina e as ingerências junto ao governo federal sem remuneração para isso. Acrescente-se ainda que o fez quando já era um homem de idade bastante avançada. Então, a caracterização de Fontes como “cavaleiro andante do sonho e do ideal”, tem base nos fatos. Mas há dois esquecimentos importantes aqui: O primeiro é que Henrique Fontes, aposentado como professor e também como desembargador, efetivamente não dependeria de uma remuneração específica para realizar o trabalho que levou à criação da universidade. O segundo é que, como destacado por Hoeller e Daros (2011), o capital envolvido pode ser simbólico.

Esse mesmo tom elogioso percorre os escritos a respeito de Fontes reunidos no livro em comemoração ao seu centenário (SANTA

---

<sup>71</sup> Heriberto Hülse (1902-1972), governador de Santa Catarina entre 1958 e 1961.

CATARINA, 1986)<sup>72</sup>, no qual amigos, colegas de instituições, ex-alunos e outros que mantiveram relações pessoais com Fontes lhe prestam homenagem. Novamente, é preciso que se leve em conta o fato de que se trata de textos coligidos num livro póstumo, destinado a homenagear Henrique Fontes. Então, há que se compreender a inevitável refração que isso impõe sobre todos os ditos. Portanto, como já mencionado, selecionamos entre os textos laudatórios os que trazem fatos que sustentam algumas das opiniões emitidas sobre Henrique Fontes.

Norberto Ungaretti<sup>73</sup>, no depoimento “Henrique Fontes: aspectos humanos”, elenca várias qualidades de Fontes, entre as quais se inclui a coincidência entre discurso e conduta, a determinação um “idealismo dinâmico”, associado a grande espírito de desprendimento e autodoação. Ressalta ainda Ungaretti o fato de que Fontes buscava sempre agir em estreita conformidade com princípios morais e éticos. Cita, a esse respeito, dois exemplos: Ante o pedido de um amigo em favor de um aluno que estava para perder o ano por frequência insuficiente, concordou em abonar-lhe algumas faltas, desde que o aluno assistisse a aulas, para que aquilo não significasse uma “concessão irregular”. Assim, durante algumas noites, ministrou aulas àquele aluno solitário na Faculdade de Direito. Em outra ocasião, ao dirigir-se à Secretaria Municipal da Saúde para tratar de assuntos relativos à implantação da UFSC, recebeu do oficial de gabinete a oferta de ser recebido de imediato, uma vez que o secretário era seu filho, Paulo Fontes. Recusou a oferta nestes termos: “Não senhor. Quando quero falar com meu filho Paulo, mando chamá-lo a minha casa. Mas aqui estou como encarregado dos Estudos da Universidade de Santa Catarina e nesta condição vim falar com o Secretário da Saúde. Não posso e não quero ter privilégio. Esperarei a minha vez.” (SANTA CATARINA, 1986, p. 25).

Como vários outros, Ungaretti destaca também em Fontes sua religiosidade, a qual, ainda que fosse um traço marcante de sua personalidade, não fazia dele nem “um fanático nem um exibicionista nem um intolerante” (p. 26). Ungaretti atribui a essa religiosidade a forma como lidou com a morte inesperada da filha Alba Maria da Luz Fontes Piazza, vitimada por complicações de parto em 8 de maio de 1959. Estando ele no Rio de Janeiro cuidando do reconhecimento da

---

<sup>72</sup> Nos vários trechos citados dos textos que constituem esse livro, faremos a referência mencionando apenas a obra principal, uma vez que a autoria material dos mesmos é identificada no próprio texto da tese.

<sup>73</sup> Norberto Ulysséa Ungaretti (1936), advogado, professor escritor catarinense.

Faculdade de Filosofia, veio-lhe a notícia da morte da filha. A família propunha-lhe atrasar o sepultamento para aguardar por ele. Como Fontes jamais viajava de avião, sua vinda para Florianópolis de ônibus demandaria muito tempo. Além disso, ainda havia muito que fazer no Rio de Janeiro. Passou então um telegrama à esposa nestes termos: “Deus nos deu Alba, Deus nos tirou. Seja feita a vontade de Deus.” Referindo-se ao mesmo fato, Nereu Corrêa conta que Fontes encomendou uma missa pela filha e passou o dia na igreja a orar por ela. Relata Corrêa: “No dia seguinte, os olhos pisados pelas lágrimas, estava no Ministério da Educação. Só regressou do Rio com o ato do Governo que reconhecia a Faculdade de Filosofia. Havia emagrecido vários quilos.” (SANTA CATARINA, 1986, p. 43).

Nereu Corrêa de Souza<sup>74</sup>, no depoimento intitulado “O Homem”, da mesma forma que Ungaretti, também elenca uma série de qualidades de Henrique Fontes, entre as quais figura também a coerência e o senso de dever:

Possuía uma noção sagrada do dever. Não importava que os outros não o cumprissem. A desídia alheia jamais serviu de pretexto para que ele se descursasse das suas obrigações. Ouvi-o dizer, certa vez, a um aluno com quem conversava a respeito de outra pessoa, creio que um seu colega na Faculdade de Filosofia, o qual teria tomado uma atitude que colidia com a sua: “Eu o respeito por pensar dessa maneira e agir como pensa; mas também quero ser respeitado por não pensar nem agir como ele”. (SANTA CATARINA, 1986, p. 41).

Nereu Corrêa arrola como evidência do senso de dever de Fontes o fato de que em toda sua longa carreira de professor jamais faltou uma aula sem que houvesse motivo muito sério. Conta a esse respeito episódio curioso envolvendo Rubens de Arruda Ramos<sup>75</sup>. Numa noite de chuva e vento em que faltava luz na cidade, Ramos, descrito por Corrêa como um aluno pouco responsável da Faculdade de Direito, vislumbrou a possibilidade de assinar o livro de frequência sem precisar assistir às aulas, porque cria que, naquelas

---

<sup>74</sup>Nereu Correia de Souza (1914-1992), professor e escritor catarinense, ministro do Tribunal de Contas do Estado.

<sup>75</sup>Rubens de Arruda Ramos (1913-1964), advogado e jornalista catarinense.

condições, nenhum professor se atreveria a sair de casa para lecionar. Quando chegou à faculdade, surpreendeu-e ao encontrar o professor Fontes sentado na sala de aula, à luz de uma vela. Relata Corrêa:

– Muito bem, Dr. Rubens – disse o mestre, depois de responder aos cumprimentos do aluno. O senhor era quem eu menos esperava numa noite como esta. Mas já que veio, vamos aproveitar o tempo. Há muito tempo que o senhor não aparece, por isso vou espichar a aula.

E durante hora e meia, numa noite fria e chuvosa, sob a luz mortiça de uma vela, ele foi o único aluno do Prof. Fontes. (SANTA CATARINA, 1986, p. 42).

Corrêa também alista como qualidades de Fontes otimismo e boa-vontade, que se traduzem, segundo Correa, em confiança nos homens e submissão à vontade divina:

Nos seus trabalhos não encontramos nenhuma queixa do mundo, nenhum ressaibo, nenhuma nota de azedume contra os homens e as coisas. Pelo contrário, cada página é marcada um sopro de otimismo, afirmação de confiança nas criaturas e de conformação com vontade de Deus. (SANTA CATARINA, 1986, p. 44).

Outras duas características de Fontes apontadas por Correa são a proibidade intelectual e o respeito às opiniões divergentes, especialmente as ideias dos mais jovens. Apesar de sua formação intelectual que o fazia seguir padrões conservadores no que diz respeito à estética e à correção gramatical, Fontes não se fechava aos mais novos. Segundo Correa, Fontes

[...] não era um espírito impermeável e avesso a tudo que viesse com o rótulo de modernidade. Impermeável, até certo ponto, sim, porque em todos os seus trabalhos era coerente consigo mesmo, com as raízes da sua formação cultural. Mas não se esquivava à convivência dos jovens, com eles trocando idéias, acessível às suas

mensagens, por mais ousadas que fossem na forma e nos conceitos. Era como se dissesse: “Não comungo com as vossas idéias, mas as respeito e defendo o direito que tendes de cultivá-las”. Recebia-os na sua casa, lia os seus trabalhos, emitia com franqueza a sua opinião, reservando-lhes, sempre, uma palavra de simpatia e de estímulo. (SANTA CATARINA, 1986, p. 44-45).

Essa facilidade de interagir com os mais novos facultou a que Fontes se aproximasse dos jovens do Grupo Sul<sup>76</sup> praticamente desde o nascimento do grupo, apesar de não comungar das ideias dos modernistas. Depoimentos colhidos por Guerra e Blass (2009) de integrantes do Grupo Sul revelam que Fontes interessou-se pelas ideias e produção do grupo ainda no fim dos anos de 1940. Na época, Fontes já contava mais de 60 anos e, juntamente com Othon da Gama D’Eça, foi um dos raros intelectuais a apoiar o grupo. Segundo Walmor Cardoso da Silva, um dos integrantes do Grupo Sul, Fontes simpatizava bastante com os integrantes do grupo (alguns dos quais seus alunos na Faculdade de Direito), a quem chamava de “os arte moderna” e comentava em classe alguns dos textos que o grupo publicava (GUERRA; BLASS, 2009). Mais tarde, depois do golpe militar de 1964, vários intelectuais florianopolitanos foram perseguidos. O casal Salim Miguel<sup>77</sup> e Eglê Malheiros<sup>78</sup>, ambos membros do Grupo Sul, chegaram a ser presos, tendo ele permanecido encarcerado por 48 dias. Fontes, já quase octagenário, foi um dos intelectuais que interveio em seu favor, conforme relata Salim Miguel no depoimento “Lembranças do Professor”:

Nós o admirávamos por sua retidão, suas posições conservadoras mas francas e honestas, sua cultura aberta. E mais: porque, durante os episódios de 1964, enquanto alguns “amigos” nos evitavam, ele que era de outra geração bem distante, de outra formação, que não tinha a nossa visão para as

<sup>76</sup> Inicialmente autodenominado Círculo de Arte Moderna, o Grupo Sul formou-se em Florianópolis em 1947 e reuniu jovens escritores e artistas plásticos, que se propunham a introduzir o Modernismo em Santa Catarina.

<sup>77</sup> Salim Miguel (1921), escritor, nascido no Líbano, mas radicado em Santa Catarina desde 1924.

<sup>78</sup> Eglê Malheiros (1928), bacharel em Direito, mestre em Comunicação, escritora e tradutora catarinense.

coisas culturais e da vida, fazia questão de nos procurar, de pedir por nós – a exemplo do que também fez um Othon D’Eça. (SANTA CATARINA, 1986, p. 52).

Concluindo esta seção, transcrevemos mais dois trechos de depoimentos a respeito de Henrique Fontes reunidos no livro *Centenário de Nascimento de Henrique da Silva Fontes*. Abelardo Souza<sup>79</sup>, no depoimento “Para que não esqueçamos Henrique Fontes”, descreve-o como “o homem mais simples, mais generoso, mais estudioso, mais trabalhador, mais pertinaz, mais honrado, mais humano e um dos mais inteligentes e cultos que já tive a ventura de conhecer” (SANTA CATARINA, 1986, p. 56). Nesse mesmo sentido, Nereu Correa ressalta que o valor conferido a Henrique Fontes resulta de sua própria grandeza moral:

O juízo que o Professor Henrique da Silva Fontes mereceu dos seus contemporâneos, o respeito e a admiração que o cercaram em vida e perdura na memória dos que o conheceram, não lhe advieram dos cargos ou de honrarias passageiras. Era uma grandeza que se alimentava da sua própria estatura moral e humana. (SANTA CATARINA, 1986, p. 46).

Voltamos a destacar que todas as opiniões apresentadas nesta seção devem ser lidas levando-se em conta a situação em que foram enunciadas. Mas destacamos também que alguns fatos arrolados, como a solidariedade de Fontes a perseguidos políticos depõem a favor da integridade de seu caráter.

### 3.7.3 A fidelidade da imagem

Finalmente, ao concluirmos esta seção 3.7, cabe-nos discutir brevemente a confiabilidade do acabamento que aqui se confere a Henrique da Silva Fontes. Esses múltiplos olhares que apresentamos a respeito de Fontes, sua obra, seu tempo sempre se dão a partir de dados

---

<sup>79</sup> Abelardo Sousa (1920-1986), professor, pianista, compositor, maestro, jornalista e escritor catarinense.

gêneros do discurso, posições, expectativas, marcos teóricos, condições valorativas que refratam discursivamente a realidade. Nesse grande emaranhado de ditos e valores, é impossível não nos questionarmos até que ponto essas visões correspondem a um pretense Henrique Fontes real. Dadas os esquecimentos e valorações por nós apontados no trabalho dos pesquisadores e as condições de enunciação em que se recolheram os depoimentos que constituem a subseção 3.7.2, esse questionamento ganha ainda maior vulto. Afinal, no caso dos depoimentos, trata-se de enunciados de amigos, colhidos em momento de homenagem, sem qualquer pretensão de análise isenta e objetiva.

Não podemos esquecer também da questão do capital simbólico apontada por Hoeller e Daros (2011), que pode pôr em cheque algumas das qualidades de Fontes apontadas pelos pesquisadores citados e por seus coetâneos. A suposta abnegação e senso de dever, afinal, poderiam ser investimento para obter retorno nesse tipo de capital.

Na verdade, não podemos ter plenas garantias a respeito das reais intenções por trás dos atos de qualquer outra pessoa real. Conforme já mencionado no marco teórico deste trabalho, só personagens de ficção permitem acabamento pleno (BAKHTIN, 2006a). O acabamento dado a qualquer pessoa real é sempre provisório, sempre parcial. Mesmo a morte do sujeito não implica sua resolução.

De onde podemos extrair a confiabilidade da imagem construída de Fontes então? Nesse ponto, o conceito de exotopia (BAKHTIN, 2006a) é particularmente útil. Cada opinião a respeito de Fontes resulta de um olhar exotópico, de uma visão que se dá a partir de certa condição de observação. Ora, se vários observadores, a partir de diversas posições, encontram num certo objeto propriedades semelhantes, os mesmos contornos, o mais plausível é que ele efetivamente os apresente. Então, a partir do que há de comum nos já-ditos sobre Henrique Fontes, pode-se supor que caracterizam sua personalidade – na forma como ela se apresenta publicamente – a religiosidade, a operosidade, a abnegação, a obstinação, a confiança, o respeito às ideias alheias, o senso moral e ético, a honestidade, a coragem. Mas também o caracterizam, como evidenciam as análises que fizemos nas seções 3.5, 3.6 e 3.7, o conservadorismo e a vida em estreita relação com o poder constituído.

Ainda que, como já destacado, a biografia de Henrique Fontes não seja tema deste trabalho, esse acabamento que lhe conferimos pelos olhos de outros, proverá subsídios para análise da autoria da Série Fontes como possível ato ético, no qual a obra, como enunciado, faz coincidir com as convicções do autor com os valores da cultura e representa, naquele momento, a resposta que ele, e unicamente ele,



poderia fornecer às demandas que se lhe apresentavam naquela situação singular e irrepetível.

Neste capítulo, dirigimos nosso olhar ao contexto histórico-social mais amplo da enunciação e ao autor-pessoa. No Capítulo 4, trataremos da Série Fontes, na sua condição de enunciado, e da sua autoria, que é tema deste estudo.



## CAPÍTULO 4

### A AUTORIA NA SÉRIE DIDÁTICA FONTES

Neste capítulo, visamos atender os quatro últimos objetivos específicos: analisar a Série Fontes nos seus aspectos composicionais, estilísticos e de conteúdo temático e investigar os discursos materializados e apagados nos textos de leitura que compõem a Série; discutir a relação axiológica do autor com os interlocutores e a forma como essa relação é constitutiva da autoria; discutir a constituição da autoria, como última instância de significação da obra, conforme manifesta nos livros da Série Fontes; discutir o movimento de autoria da Série Fontes como ato possível ético. A fim de analisar a Série Fontes como enunciado do gênero *livro de leitura*, primeiramente abordamos o contexto mais imediato da interação social, historiando a publicação da série e situando-a no contexto da Reforma Orestes Guimarães. A seguir, analisamos os volumes que compõem os dados da pesquisa em seus aspectos físicos (qualidade do papel, ilustrações, etc.). Em seguida, tomamos a Série Fontes como enunciado do gênero *livro de leitura*, analisando especialmente sua finalidade didática e os interlocutores.

Na abordagem ao conteúdo-temático, composição e estilo da Série Fontes, assim como à relação do autor com os interlocutores, analisamos, sucessivamente, os prefácios dos livros, os gêneros dos textos intercalados para leitura dos alunos, a autoria material desses textos, os discursos materializados e os apagamentos nos textos da série, assim como as escolhas estilístico-composicionais. A seguir, discutimos a constituição da autoria a partir de um exame ao estilo e ao tom da obra. Por fim, discutimos a natureza da autoria da Série Fontes como possível ato ético.

## 4.1 A SÉRIE DIDÁTICA DE LEITURA FONTES

Nesta seção, abordamos inicialmente a publicação da Série Fontes, no contexto da Reforma Orestes Guimarães, já analisada no Capítulo 3. Em seguida, descrevemos os livros nos seus aspectos mais gerais de composição física (qualidade do papel, capas, títulos, presença de ilustrações, etc.). Essa descrição física, por sua vez, visa perceber como a intencionalidade manifesta por Fontes nos prefácios dos livros é materializada. Depois analisamos na Série Fontes as suas características genéricas (de gênero) de *livro de leitura*.

### 4.1.1 A publicação da série

Entre as muitas medidas para reformar o ensino catarinense, a Reforma Orestes Guimarães previu a adoção de uma série graduada de leitura, visando a atender o ensino seriado, que veio a substituir o ensino sem seriação das escolas de primeiras letras dos tempos imperiais. No *Parecer sobre a Adopção de Obras Didacticas* (1911), Orestes Guimarães primeiramente crítica a adoção dos compêndios de leitura, de uso comum no século XIX, que traziam textos a serem decorados pelos alunos. Segundo Guimarães, os compêndios de geografia, história, botânica e outras disciplinas eram “nocivos às creanças” por utilizarem uma linguagem que lhes era desconhecida. Propõe, em substituição a seu uso, as explicações dadas pelo professor em sala de aula:

De facto, substituir a palavra do professor cheia de convicção, de entonações apropriadas, e variedade de gestos – conjuncto indispensavel para despertar a attenção – e substituir tudo isto pela linguagem dos compendios, muda e cheia de termos technicos, é matar a intelligencia em proveito da memoria. (GUIMARÃES, 1911, p. 5).

Assim, condenando os compêndios por “[matar] a intelligencia infantil, logo ao desabrochar”, Orestes Guimarães sugere um ensino no qual os compêndios serviriam como referência para o professor, mas não como material de leitura para o aluno. Em substituição ao ensino baseado na memorização dos textos dos compêndios, Guimarães propõe

o uso da série de leitura, que, segundo ele, permite uma leitura com compreensão. No *Parecer*, uma afirmação de Guimarães destaca a importância conferida aos livros de leitura: “O livro de leitura é o livro dos livros no ensino primário” (GUIMARÃES, 1911, p. 6). Segundo Guimarães, caberia ao livro de leitura apresentar à criança não só os conteúdos de ensino de Português, mas também os de outras disciplinas:

Tenho-me demorado neste assumpto porque a elle ligo importância demasiada, visto entender que com o livro de leitura o professor ensina a leitura propriamente, a linguagem, a geographia, a historia, a educação cívica e amplas **noções de coisas**. (GUIMARÃES, 1911, p. 8-9, grifos nossos).

Note-se, na citação acima, como as lições de coisas do método intuitivo, efetivamente, foram ressignificadas como uma disciplina (ou, ao menos, como um conteúdo divorciado das demais disciplinas), e não mais como a metodologia de ensino do método intuitivo. Essa intenção manifesta por Guimarães de que no livro de leitura constem conteúdos didáticos de outras disciplinas, como veremos, reflete-se de alguma forma na seleção por Henrique Fontes dos textos para intercalar na Série Fontes.

Conforme Prochnow (2009), Orestes Guimarães, ao selecionar uma série de leitura para utilização nas escolas primárias catarinenses, buscou sintonia com os discursos republicanos de moral, civismo, patriotismo, nacionalismo, higiene e valorização do trabalho. No *Parecer sobre a Adopção de Obras Didacticas*, essa afiliação de Guimarães à ideologia oficial dominante materializa-se verbalmente em vários pontos do texto, como se pode ver neste trecho:

– Vossa Excellencia, que, pelo nobre empenho em dirigir a actual reorganização do ensino, **enche de desvanecimento a todos os brasileiros patriotas**, bem julgará do valor e importancia, do resultado immediato e futuro, das medidas que forem postas em execução, a fim de reformar o primeiro bocado do “pão de espirito” dado á infancia catharinense. (GUIMARÃES, 1911, p. 11, grifos nossos).

A preocupação em desenvolver nos alunos o conhecimento do país e o amor à pátria transparece nos critérios apresentados por Guimarães para escolha dos livros de leitura. Ao mesmo tempo em que faz uma crítica ao assunto dos compêndios dados a ler às crianças nas escolas, Guimarães sugere temas relacionados com a realidade brasileira:

De facto, no livro de leitura, dentre outros pontos capitães, ha a considerar estes dois:

- a) o assumpto, isto é, o «proveito» que delle se possa tirar, o que, a meu ver, corresponde a maxima allemã **«Ponde na escola o que desejaes que exista no Estado»**,
- b) a gradação do assumpto, isto é, a methodisação.

O assumpto com effeito [sic], para que adoptarmos livros de leitura que ensinem ás creanças: «brinquedos com bolas de néve, que lhes narrem o uso de materias que não possuimos, que lhes descrevam em contos cheios de saudades – o canto do rouxinol, do cuco, da cotovia e as bellezas de céos etc., que jamais viram»?!

Não será mais justo, mais natural e proveitoso lhes darmos livros que lhes digam: onde são encontrados o café, o matte, o cacau, a borracha, o assucar, o algodão, as madeiras etc?! Como são colhidos, preparados e exportados?!

Não é mais proprio que lhes narremos: como são fabricados o queijo e a manteiga, segundo o nosso clima?!

Que lhes digamos alguma cousa do saudoso canto do sabiá, do gaturamo, da araponga ou ferreiro?!

Quantas historietas interessantes dos episodios da nossa curta e brilhante vida nacional, esquecidos da maioria de nossas escolas, aliás cheias de livros de leitura com capitulos como estes: *A Sensibilidade Moral; A Justiça; O poder da Imaginação* etc; *O Calor; A Luz; O Magnetismo Animal; Da Camara dos Deputados; Do Senado; Das Atribuições do Congresso*.

Pobres creanças, que passaes cinco horas em bancos duros, desaccommodadas, embebidas na leitura de taes capitulos! (GUIMARÃES, 1911, p. 7-8, grifos no original).

Na reenunciação da máxima “Ponde na escola o que desejeas que exista no Estado”, temos expresso o projeto republicano-burguês para a escola que analisamos no Capítulo 3: formar a consciência dos cidadãos na ideologia dominante, visando à integração e ao progresso nacional. Observa-se, na máxima, que a nação é referida como “Estado”, o que sugere uma proeminência, no discurso, do governo como elemento integrador na condução do país. Observe-se também como o dito se ancora no valor conferido à Alemanha como um dos países mais poderosos da época.

Destacando o aspecto abstrato e pedagogicamente inadequado dos conteúdos didáticos da escola de então, Guimarães sugere um ensino em que prevaleçam conteúdos didáticos voltados para o domínio do concreto, com assuntos que digam respeito ao ambiente natural e econômico brasileiro. Em atenção a esses critérios, Guimarães opta pela série de leitura *Leituras Infantis*, de Francisco Vianna, que é adotada nas escolas públicas catarinense entre 1914 e 1919, sendo substituída pela Série Fontes a partir de 1920. Como o quarto livro da série de Francisco Vianna só tem sua primeira edição em 1919 (ORIANI, 2010), adotam-se, inicialmente, apenas os volumes *Leitura Preparatória*, *Primeiro Livro*, *Segundo Livro* e *Terceiro Livro*. Esses livros reúnem textos narrativos e poemas. Oriani (2010) apresenta um resumo geral do conteúdo dos livros da série *Leituras Infantis*, de Francisco Viana:

[...] são abordados aspectos relativos às atividades infantis, a saber: brincadeiras e jogos de crianças, como brincar com bola, com peão, com boneca e pescar; ações comuns ao cotidiano das crianças, como ir à escola, desenhar, colher frutas em árvores, brincar com animais; e situações nas quais há o relacionamento entre os adultos e as crianças, nas quais é explorado, principalmente, o aprendizado que esse relacionamento pode propiciar para as crianças.

Nas lições são apresentados, também, princípios do que seriam ações consideradas adequadas de acordo com as situações apresentadas nas lições, [...] a importância de não roubar, de não maltratar os animais e de fazer o bem ao colega. Além disso, ao final das lições de alguns dos livros da série, especialmente os destinados ao ensino inicial da leitura, há sentenças destacadas que têm

por finalidade sintetizar moralmente o conteúdo das lições [...]. (ORIANI, 2010, p. 125-126).

Nenhuma das lições tem conteúdo religioso, o que atende ao princípio republicano de laicidade do ensino, a que nos referimos no Capítulo 3. Esse laicismo da série *Leituras Infantis*, como veremos, constitui um dos motivos que levaram Henrique Fontes a criar uma série de leitura para uso nas escolas catarinenses.

Como Diretor da Instrução Pública, cargo para que foi escolhido em 1919, Henrique Fontes passou a ocupar, no interior das instâncias de poder, uma posição social privilegiada que lhe permitiria conceber e levar a efeito um projeto de dizer visando, entre outras finalidades discursivas, a reparar a “omissão sistemática” do nome de Deus (v. seção 3.6.1) nos livros escolares. Essa decisão, como analisaremos na seção 4.7, tem considerável relevância para a caracterização da autoria da Série Fontes como ato ético.

Assim, logo depois que se tornou Diretor da Instrução Pública, Fontes criou e, por conta do Estado, mandou imprimir e distribuir, a partir de 1920, nas escolas do Estado – gratuitamente para os alunos mais pobres – a *Cartilha Popular*<sup>80</sup>, o *Primeiro Livro de Leitura* e o *Segundo Livro de Leitura*. O *Terceiro Livro de Leitura* teve sua primeira publicação em 1929 e o *Quarto Livro de Leitura* em 1930. As últimas edições são de 1951, e a Série continuou a ser usada nas escolas até meados dos anos 1950 (PROCHNOW, 2009).

A bibliografia consultada não traz registros oficiais detalhados quanto à quantidade de exemplares impressos e distribuídos às escolas, nem sobre o uso efetivo da Série Fontes em toda a rede de ensino catarinense. Mas, dada a adoção oficial da Série nas escolas isoladas e grupos escolares catarinenses pelo Decreto n. 2.186, de 21 de julho de 1928 (SANTA CATARINA *apud* FONTES, A. C. F., 2011), pode-se supor que seu uso tenha sido bastante difundido.

Também não há registro quanto a todas as edições da Série Fontes, mas levantamento realizado por P. M. C. Santos (1997) no acervo da família Fontes e na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina registra as seguintes edições: *Primeiro Livro* – 1921, 1923, 1935, 1939, 1945, 1951; *Segundo Livro* – 1920, 1922, 1924, 1927, 1930, 1933, 1935, 1941, 1945; *Terceiro Livro* – 1929, 1933, 1936, 1939, 1941,

---

<sup>80</sup> Conforme já mencionado em nota na Introdução desta tese, a *Cartilha Popular*, apesar de fazer parte da Série Fontes, foi excluída dos dados tendo em vista seu caráter heterogêneo em relação ao restante da série.



1943, 1944, 1945, 1951; *Quarto Livro* – 1930, 1940, 1949. A profusão de edições encontradas também sugere uso intensivo da Série nas escolas.

Por uma questão de restrição do escopo da pesquisa, julgamos melhor não analisar todas as edições. Decidimos, então, por analisar a edição mais antiga disponível de cada volume; mais próxima, portanto, do contexto social da interação descrito no Capítulo 3 desta tese. Dessa forma, como visto no Capítulo 2, compõem os dados deste estudo os seguintes volumes: *Primeiro Livro de Leitura* – edição de 1921; *Segundo Livro de Leitura* – edição de 1920; *Terceiro Livro de Leitura* – edição de 1936; *Quarto Livro de Leitura* – edição de 1930. Infelizmente, não nos foi possível obter a primeira edição do *Terceiro Livro de Leitura*, de 1929, como seria desejável. Todavia, segundo depoimento de Ada Carolina Freitas Fontes<sup>81</sup>, entre a edição de 1929 e a de 1936, houve apenas atualização da ortografia. Isso é confirmado também a partir da leitura de P. M. C. Santos (1997), que aponta alterações nos textos apenas no *Primeiro Livro de Leitura* (a edição de 1945 saiu com dois textos a menos, devido a problemas de impressão) e no *Segundo Livro de Leitura* (que sofreu acréscimos sucessivos de textos nas edições de 1922, 1924 e 1935). Então, o uso da edição de 1936 do *Terceiro Livro*, em vez da edição de 1929, não traz problemas à análise.

Antes de dispormos dos volumes impressos, realizamos uma primeira aproximação aos dados a partir do material disponibilizado *online* pela família de Henrique Fontes. Assim, também examinamos as seguintes edições digitalizadas: edição de 1951 do *Primeiro Livro de Leitura*; edição de 1945 do *Segundo Livro de Leitura*; edição de 1951 do *Terceiro Livro de Leitura*; edição de 1949 do *Quarto Livro de Leitura*. Fotocópias dessas edições também nos foram fornecidas por Ada Carolina de Freitas Fontes. Exceto pelo *Segundo Livro*, que sofreu considerável acréscimo no número de lições, os demais receberam poucas alterações, destinadas essencialmente a adequá-los às reformas ortográficas da época. Essas edições digitalizadas serviram-nos, em alguns momentos, para verificar autorias não indicadas na primeira edição e para algumas comparações esporádicas que aparecerão na análise.

---

<sup>81</sup> Bisneta de Henrique Fontes, que nos facultou o acesso ao Acervo Fontes; autora da dissertação *A contribuição das lições de coisas da Série Fontes para a instrução elementar no período de 1920 a 1950* (FONTES, A. C. F., 2011).

#### 4.1.2 Aspectos físicos dos volumes

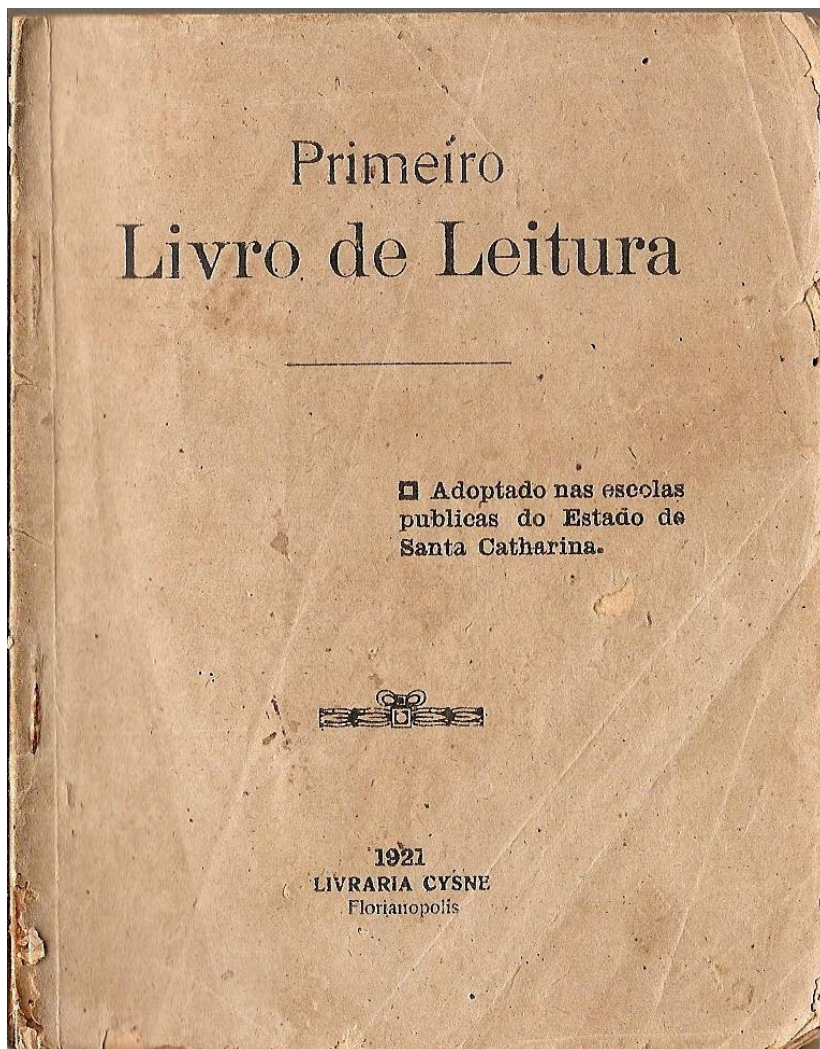
Nesta seção, analisamos os exemplares que constituem os dados da pesquisa em seus aspectos mais amplos de composição tipográfica, procurando perceber inicialmente como a autoria mobiliza elementos verbo-visuais e recursos materiais para realização do projeto de dizer do autor. Analisamos os elementos verbais e gráficos das capas, o tipo de papel empregado, a quantidade de páginas, a presença e disposição de títulos, numeração, assinaturas<sup>82</sup>, ilustrações, entre outros elementos.

Juntamente com os livros da Série Fontes, por solicitação nossa, foram-nos emprestados pela família Fontes também os seguintes livros de leitura e cartilhas constantes do acervo Fontes: *Primeiro Livro de Leitura para Uso da Infância Brasileira* (c. 1878), de Abílio César Borges; *Thesouro da Infancia ou Novo Manual das Escolas Primarias* (1885), de Joaquim Maria de Lacerda; *Minha Pátria* (1908), de J. Pinto e Silva; *Cartilha Analytica para o Ensino da Leitura* (1914), de Arnaldo de Oliveira Barreto; *Primeiros Passos nas Leituras Infantis* (1922) e *Terceiro Livro de Leituras Infantis* (1917), de Francisco Vianna; *Corações de Crianças* (Terceiro Livro, 1920), de Rita de M. Barreto; *Segundo Livro de Leitura* (1921) e *Terceiro Livro de Leitura* (1921), de Hilário Ribeiro. Exceto pelo *Terceiro Livro de Leitura* de Hilário Ribeiro, todos os demais são encadernados em capa dura. Todos contêm ilustrações em boa quantidade, geralmente em preto e branco, na técnica bico-de-pena. *Corações de Crianças* e *Minha Pátria* têm capas coloridas. Este último, impresso em papel acetinado, tem ilustrações fotográficas, tanto em tons de cinza quanto coloridas. Em *Corações de Crianças* há também duas ilustrações em cores. O exame a esses livros serviu-nos para formar uma impressão geral de como eram os livros de leitura da época no que diz respeito ao aspecto gráfico.

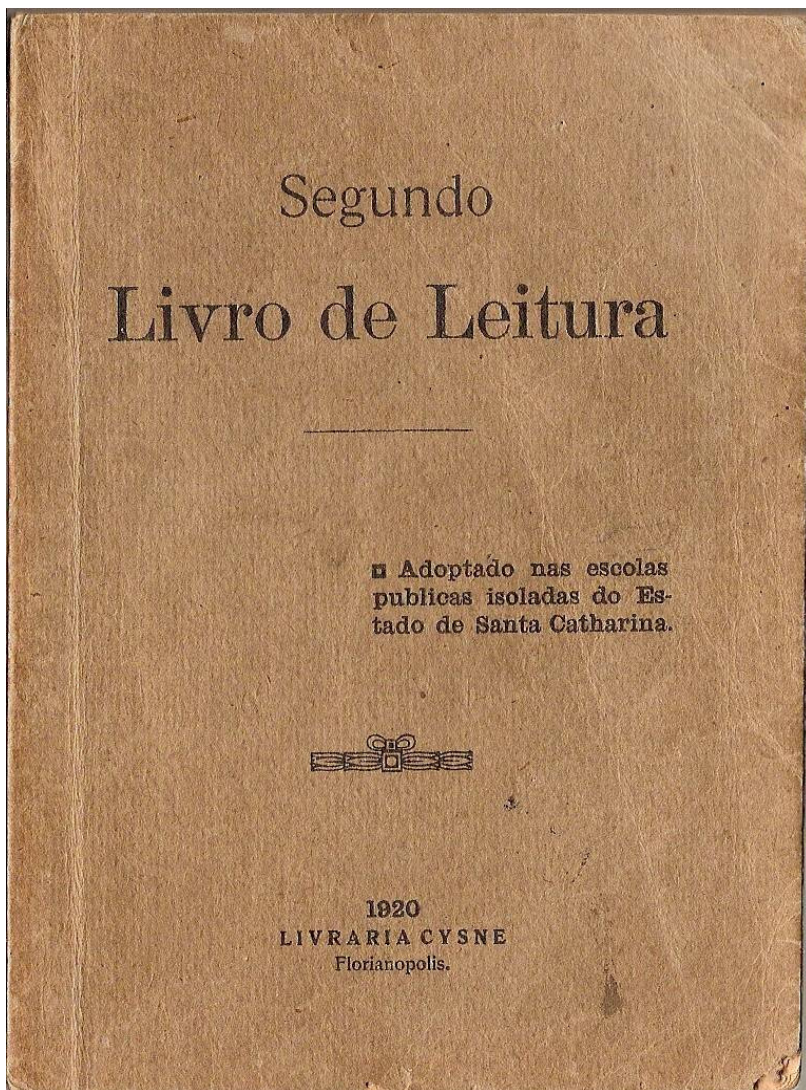
Os quatro exemplares em papel dos livros da Série Fontes analisados mostram-se fisicamente semelhantes. Impressos nas dimensões 12,8 cm x 16,5 cm; 12,8 cm x 17,5 cm; 13,5 cm x 17,5 cm e 12,8 cm x 17,5 cm, respectivamente, os livros são brochuras, que é a forma de encadernação mais usual e mais barata. Reproduções das capas dos quatro volumes e das contracapas dos volumes 3 e 4 podem ser vistas nas Figuras 1-6, a seguir.

---

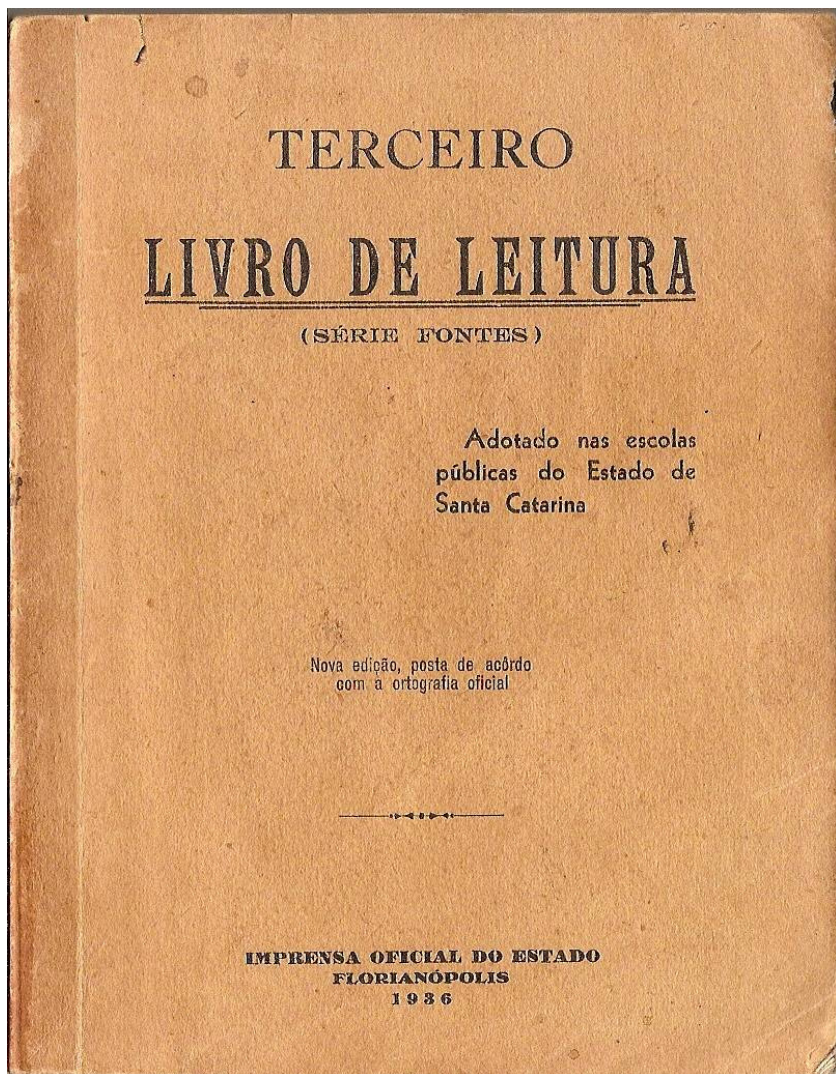
<sup>82</sup> A assinatura aqui se refere à identificação, antes ou após o texto, do seu autor material, ou, em alguns poucos casos, da fonte do texto (por exemplo, “Do Código dos Escoteiros”).



**Figura 1** – Capa do *Primeiro Livro de Leitura* da Série Fontes  
Fonte: FONTES, H. S. (1921).



**Figura 2** – Capa do *Segundo Livro de Leitura* da Série Fontes  
Fonte: FONTES, H. S. (1920).



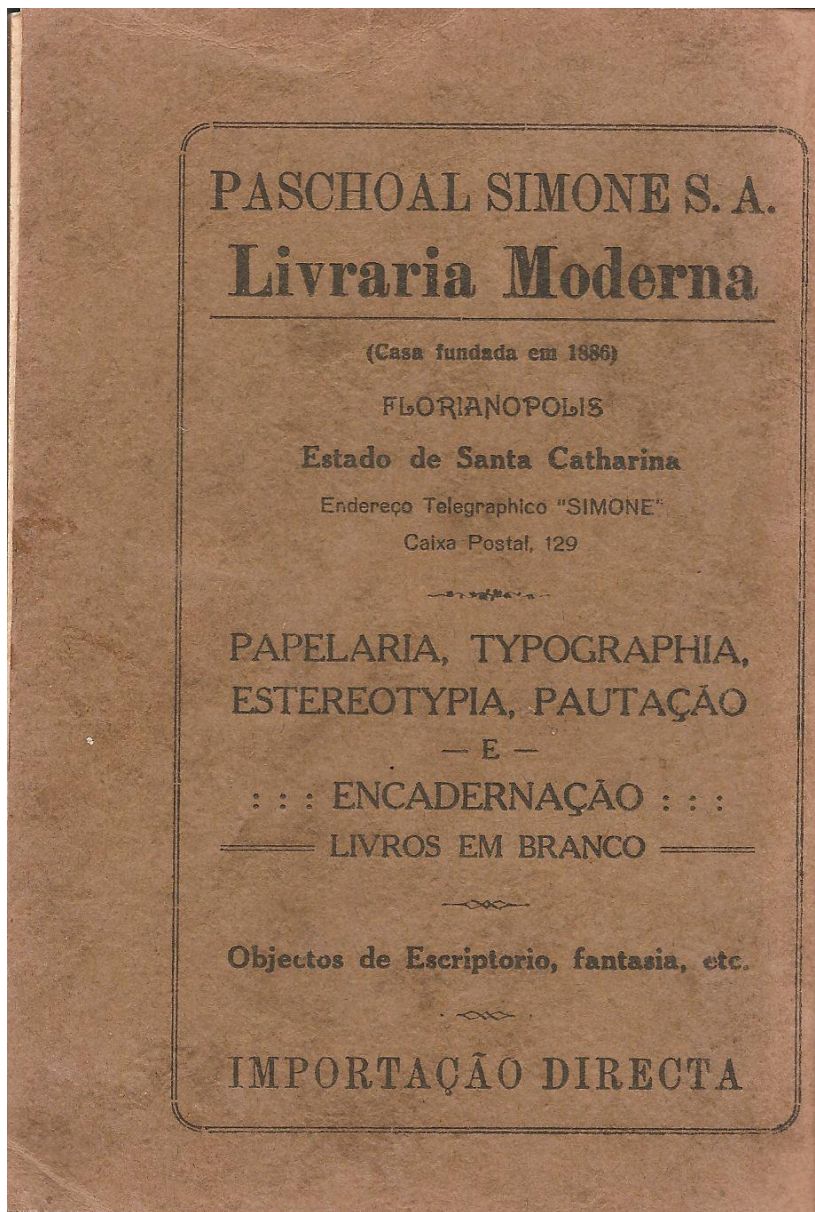
**Figura 3** – Capa do *Terceiro Livro de Leitura* da Série Fontes  
Fonte: FONTES, H. S. (1936)



**Figura 4** – Contracapa do *Terceiro Livro de Leitura* da Série Fontes  
Fonte: FONTES, H. S. (1936)



**Figura 5** – Capa do *Quarto Livro de Leitura* da Série Fontes  
Fonte: FONTES, H. S. (1930)



**Figura 6** – Contracapa do *Quarto Livro de Leitura* da Série Fontes  
 Fonte: FONTES, H. S. (1930)



Capas e contracapas representam um problema quanto à análise da autoria, porque os editores devem ter influenciado – possivelmente de maneira decisiva – na composição gráfica das mesmas. Então, ressaltamos que, nas considerações que fazemos a seguir sobre a autoria das capas, podemos estar tratando de uma dupla autoria material, de Fontes e dos editores. Ressalva feita, vamos à composição das capas. Observa-se, primeiramente, que os livros são nomeados com ordinais – *Primeiro Livro de Leitura*, *Segundo Livro de Leitura*, *Terceiro Livro de Leitura* e *Quarto Livro de Leitura* –, o que confirma a intenção do uso seriado. A denominação *Livro de Leitura* marca sua pertinência ao gênero *livro de leitura* e sua finalidade, que é a de oferecer textos para leitura em classe.

Em todas as capas, repete-se a informação de que a série é adotada nas escolas públicas de Santa Catarina. É possível inferir nessa informação uma intenção discursiva de valoração positiva da Série, conferindo-lhe um caráter oficial, uma chancela do Estado. Considerando que os livros eram tanto distribuídos gratuitamente aos que não podiam adquiri-los quanto comprados pelos “remediados” (v. 4.2), a inclusão dessa informação também pode ter sido feita com intenções comerciais.

Na capa do Segundo Livro, consta a informação “Adoptado nas escolas públicas isoladas de Santa Catharina”. Quando isso foi constatado, causou-nos apreensão, porque havia, na época, diferenças programáticas entre o currículo dos grupos escolares e o das escolas isoladas. Por conta disso, buscamos por um exemplar do *Segundo Livro*, em que não constasse a palavra “isoladas”. Todos os três exemplares encontrados de 1920 (no acervo Fontes, na Biblioteca Pública do Estado e numa reprodução em Prochnow (2009) trazem a palavra “isoladas”. Por outro lado, em nenhuma outra edição do Segundo Livro essa palavra aparece, nem em qualquer edição dos demais livros da Série. Também não há referência nas fontes consultadas sobre a existência de uma série específica para as escolas isoladas. Portanto, assumimos que a presença da palavra “isoladas” deveu-se a algum engano e consideramos o exemplar do *Segundo Livro* analisado como fazendo parte da mesma série dos demais.

Consta em todas as capas ainda o ano de publicação, a cidade (sempre Florianópolis) e a editora. Observa-se que os dois primeiros volumes foram editados pela Livraria Cysne e têm capas com apresentação gráfica muito semelhante, nas quais se pode ver, além dos elementos verbais, um filete e um arabesco simples. Nesses dois

volumes, não há indicação do nome do autor e a contracapa não traz texto ou ilustrações. A impressão geral é de simplicidade.

O terceiro e o quarto volumes distinguem-se dos dois primeiros pelo acréscimo da informação “Série Fontes”, o que pode sugerir que, transcorrida cerca de uma década desde a publicação dos primeiros volumes, o uso da Série Fontes se havia consolidado e também seu autor se tornara figura pública mais conhecida. Assim, além do uso nas escolas públicas, o valor da Série agora também se ancora na proeminência social de seu autor. Na capa do *Terceiro Livro*, consta também a informação “Nova edição, posta de acôrdo com a ortografia” oficial. No contexto da época, essa informação também confere valor positivo à obra, uma vez que ela arregimenta o atributo de ser atual e de estar de acordo com as normas vigentes.

Os elementos não verbais na capa do *Terceiro Livro* também são simples, apenas dois filetes. A capa do *Quarto Livro* tem um projeto gráfico mais sofisticado, com uma cercadura/moldura à volta de todo o texto e outra em torno da informação sobre a adoção nas escolas públicas, além de vinhetas mais elaboradas. Consultado sobre a capa deste livro, o professor Christian Fernandes<sup>83</sup>, respondeu-nos, em *e-mail*, o seguinte:

As linhas externas da cercadura simples, de dois traços, que contornam todo o conjunto, bem como a moldura que encerra numa “caixa de texto” os dizeres “Adoptado nas escolas publicas do Estado de Santa Catharina” [...] a despeito de sua simplicidade geométrica não são composições de estilo *Art déco*. [...]

Essa variedade de elementos e padrões formais são muito comuns na prática de criação tipográfica da época [início da década de 1930], que ainda explora os recursos multiplicados pelo desenvolvimento das artes gráficas do século XIX.

Em suma, temos três padrões gráficos que, mesmo que harmoniosamente conjugados, nos remetem à ideia de Eclétismo e Ornamentalismo, características do século anterior. [...]

---

<sup>83</sup> Professor de Artes Visuais – História e Leitura de Imagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Florianópolis.

Mesmo tendo a capa do *Quarto Livro* um projeto gráfico mais elaborado que as demais, segundo Fernandes, ela não segue o estilo da época, que era o *Art Déco*, mas estilos anteriores. Portanto, sua composição não implicou um trabalho tipográfico grandemente diferenciado e não deve ter provocado aumento nos custos. Considerando que o *Terceiro Livro* foi publicado pela Imprensa Oficial do Estado e que o *Quarto Livro* foi publicado por uma editora privada (Livraria Moderna), o maior cuidado gráfico na capa deste pode refletir preocupações mercadológicas da editora.

Tanto o *Terceiro* quanto o *Quarto Livro* trazem nas contracapas informações sobre as respectivas editoras, o que reforça a suposição de que da autoria das capas também tenham participado os editores. Não analisaremos as informações das contracapas porque se trata de textos de propaganda, que não dizem respeito ao foco de nossa análise.

Todos os livros têm folhas de rosto, as quais reproduzem a mesma informação verbal das capas e também a elas se assemelham bastante no que diz respeito ao aspecto gráfico. Assim, não lhes dedicaremos uma análise. Todos contêm também prefácios, que serão analisados na seção 4.2.

O miolo dos livros de leitura da Série Fontes é confeccionado em papel pardo, semelhante ao papel jornal, mas um pouco mais espesso. Capas e contracapas são confeccionadas em papel pardo simples, fosco e flexível. No exemplar analisado do *Primeiro Livro*, a capa tem gramatura pouco superior a do miolo. Nos demais, a capa tem gramatura maior, semelhante à de cartolina. O papel usado sugere preocupação em manter baixos os custos.

Os livros são organizados em lições, numeradas em ordem crescente. Cada lição contém normalmente um único texto, sempre com um título, à esquerda do qual aparece a numeração. Não há um título exclusivo da lição, coincidindo este sempre com o título do texto. Por isso, quer usemos na análise os termos “título da lição” ou “título do texto”, estaremos tratando do mesmo elemento. Em vários casos, confirmamos que o título foi acrescentado quando o texto foi incluído na

obra<sup>84</sup>, o que constitui um movimento de autoria que também será analisado. Quando outros textos são incluídos na lição, são sempre pequenos – em geral, citações ou provérbios – e geralmente não têm título.

As páginas também são numeradas, havendo um índice ao final do livro, no qual constam o número da lição, seu título e a página em que se encontra.

Nem todos os textos inseridos nos livros têm assinaturas; no entanto, a proporção de textos com assinatura aumenta à medida que se avança nos volumes da série. No *Primeiro* e no *Segundo Livro*, quando algum texto recebe assinatura, esta aparece ao final do texto. No *Terceiro* e no *Quarto Livro*, a assinatura aparece logo após o título. As assinaturas auxiliaram-nos na identificação da autoria material dos textos, analisada na seção 4.4.

Os tipos de impressão usados variam bastante nos títulos das lições. Já nos textos, a variação é menor, mudando basicamente o tamanho da fonte, que tende a ser menor nas lições mais longas. Nos demais livros didáticos da época que examinamos, essa variedade de tipos gráficos não ocorre, havendo grande uniformidade nas fontes de impressão usadas nos títulos e nos textos. A variedade de tipos de impressão na Série Fontes parece tentar quebrar a monotonia para o leitor de livros praticamente sem ilustrações.

Nas lições que trazem cartas, os tipos são próprios de máquinas de escrever. Nas assinaturas das cartas, são usadas fontes caligráficas, assim como na representação de um envelope na lição 27 do *Primeiro Livro*, “Resposta a uma carta”. Nesse caso, a escolha das fontes procura refletir elementos do seu gênero do discurso.

Os livros têm, respectivamente, 38, 56, 84 e 84 lições. O primeiro volume tem 64 páginas, o segundo tem 126, o terceiro tem 152 e o quarto, 172. No primeiro volume a impressão é feita, em geral, com

---

<sup>84</sup> Como é padrão na Série que o texto principal da lição tenha título, vários textos sofreram acréscimo de títulos, como se pode conferir em notas de rodapé nos Apêndices 1 a 4. Não podemos precisar quantos textos tiveram títulos acrescentados ou modificados, porque se trata de fontes bastante antigas, muitas das quais não conseguimos identificar. Também não podemos dizer com certeza se os títulos foram acrescentados pelo próprio autor ou se ele tomou os textos de fontes onde esse acréscimo já ocorrera. A presença dos títulos, como veremos adiante, nesta mesma seção, constituiu inicialmente um problema para reconhecermos o gênero em alguns textos. O acréscimo / mudança dos títulos provoca reacentuações nos sentidos no texto, algumas das quais discutiremos na seção 4.5.

tipos maiores e com entrelinha mais espaçada que o segundo livro. Por sua vez, os tipos e a entrelinha nos dois últimos volumes tendem a ser ainda menores, como se pode ver na Figura 7. Assim, à medida que o aluno avança na escola, deve lidar com um volume de leituras cada vez maior.

Nos dois primeiros volumes, exceto pelo verso da folha de rosto e da folha que traz o prefácio, não há páginas em branco. Também quase não sobram espaços em branco após as lições. No terceiro e no quarto volume, a situação é praticamente a mesma, exceto pelo acréscimo de uma folha de guarda no *Quarto Livro*. Tudo isso parece refletir a intenção geral de economia de custos já mencionada anteriormente.

O *Primeiro Livro* contém apenas uma ilustração, bastante simples, em preto, na primeira lição, “O trabalho”<sup>85</sup>. No *Segundo Livro* não há qualquer ilustração e os poemas são impressos quase todos em tipos itálicos. O *Terceiro Livro*, ainda que com uma diagramação mais elaborada, mantém o mesmo aspecto geral dos dois primeiros. A principal diferença consiste no uso de capitulares, decoradas com sobriedade, em todas as lições. Há ainda duas gravuras, em preto e branco, representando o brasão e a bandeira nacional, nas páginas 126 e 128, respectivamente.

---

<sup>85</sup> Na edição de 1951 do *Primeiro Livro* (FONTES, H. S., 1951), as ilustrações, sempre em preto e branco, são abundantes. Aparentemente, um barateamento dos processos de impressão deve ter permitido a Fontes incluir as ilustrações, que eram comuns dos livros didáticos da época, sem abandonar o projeto inicial de produzir livros de custo acessível.

## 19. Os meninos brigões

Estêvam e Eugenio eram irmãos, mas brigavam constantemente.

A's vezes, chegavam até a bater-se.

Seus pais tinham grande desgosto com isso, porque os irmãos devem ser os melhores amigos.

Um dia, por causa de um livro que ambos queriam ao mesmo tempo, Eugenio empurrou brutalmente Estêvam.

**Figura 7a** – Exemplo de página – *Primeiro Livro de leitura*  
Fonte: FONTES, H. S. (1921, p. 25)

### 30. O castigo da indolencia

Um lavrador ia um dia viajando por uma estrada, acompanhado do filho que, ainda creança, o estava sempre a interpellar, perguntando-lhe mil futilidades. Em dado momento, o homem, parando de repente, disse ao menino:

— Farias muito melhor, em vez de estares ahi a falar, em apanhar aquella ferradura, que é um objecto que, conservado como parece estar, póde ainda ser vendido e render alguma cousa.

— Qual, meu pae! Não vale a pena atravessar a estrada por causa daquillo, que não paga nem mesmo o trabalho de uma pessoa se abaixar para o apanhar.

O homem sem dizer cousa alguma, foi buscar o objecto que tinha mostrado ao filho e guardou-o.

Mais adeante, vendeu-o a um ferrador, comprando com o dinheiro uma boa porção de cerejas.

**Figura 7b** – Exemplo de página – *Segundo Livro de Leitura*  
Fonte: FONTES, H. S. (1920, p. 51)

## O R A T O

## C O N T O

*Coelho Neto*

VIVIA de esmolas num estreito e húmido quarto de estalagem, onde mal cabiam os móveis: a cama onde jazia prostrada pela molestia, uma pequena mesa, duas velhas cadeiras e uma arca. Acompanhava-a o filho, um rapazola de nove anos, sadio e robusto, de uma tal viveza que todos da estalagem não conheciam senão pela alcunha: o Rato.

Era um dos primeiros que acordavam e, ainda escuro, fazia toda a limpeza do aposento, mudava a água nas bilhas, deixava ao alcance da mão da paralítica a cafeteira e o pão, e saía cantarolando. Saía, porque a mãe, julgando-o ainda tenro e fraco para o trabalho e não disponda de recursos para manter-se, pedira um atestado ao médico que, por misericórdia, a tratava, e, entregando-o ao pequeno, dissera:—Vai e fica à porta das igrejas, e aos que passarem mostra êsse papel e pede uma esmola para tua mãe.

O pequeno saíu, e, à noite, tornando a casa com algumas moedas, entregou-as a mãe; no mesmo momento, rompeu em pranto, atirando-se, soluçante, sobre a velha arca.

A paralítica, atribuindo a angústia da criança à escassa quantia que trouxera, procurou palavras de consôlo:—Não chores, meu filho. Hás de ser mais feliz amanhã; o que trouxeste basta para passarmos o dia. Deus será por nós. Não chores.

O pequeno, porém, longe de consolar-se, affligiu-se ainda mais; e à noite, a paralítica, que velava, ouviu ainda durante algum tempo os soluços do filho. De manhã, porém, cedo como de costume, e, depois do serviço, foi beijar a mão à velha enférma, e partiu.

Figura 7c – Exemplo de página – *Terceiro Livro de Leitura*  
Fonte: FONTES, H. S. (1936, p. 37)



## 48. Os grandes indios

(Viriato Corrêa)

O seculo XVI, como nenhum outro da nossa historia, foi o seculo dos grandes indios.

Naquelle primeiro embate da civilização européa as figuras dos chefes caboclos tomam ás vezes uma proeminencia que surprehende e que estonteia. Fica-se de alguma fórma a duvidar que, num periodo tão remoto, numa quadra de plena selvageria, pudesse haver os vultos indigenas que a historia nos apresenta com fóros de verdade.

Quem quizer estudar os traços reaes dos indios daquelles primeiros dias da nossa vida terá muito que fazer. A legenda desfigurou-os completamente, envolvendo-os num halo ora de esplendor tragico, ora de uma nobreza commovedora e grande.

Catar a exactidão no meio de tudo isso é trabalho que não paga o esforço e que pouco adeanta á historia. O melhor é deixá-los tal qual chegaram a nós, esplendidos, heroicos, com aquelle tom de elevação que, se choca a verdade, ennobrece a raça.

Um dos primeiros chefes selvagens de que ha noticia nas chronicas do tempo é aquelle indio formidavel de Pernambuco que se chamou Tabyra. Dão-nos noticias do seu valor o padre Loreto Coutto e Simão de Vasconcellos. Tabyra é um dos chefes dos tabajaras. Ao chegar d. Duarte Coelho a Pernambucano, consegue-lhe a alliança. O indio colloca-se francamente ao lado dos colonizadores. As outras tribus levantam-se revoltadadas, e são guerras succedendo a guerras. A figura de Tabyra assume um destaque

Figura 7d – Exemplo de página – *Quarto Livro de Leitura*  
Fonte: FONTES, H. S. (1930, p. 73)

O aspecto físico do *Quarto Livro* não se distingue em muito dos demais no que diz respeito ao material e à apresentação gráfica, mas nele se encontra uma gravura colorida da bandeira nacional hasteada, tremulante ao vento<sup>86</sup>. Encontra-se também um “Vocabulário” após os textos, antes do índice, com 24 páginas numeradas em romanos. Nele, as entradas estão em ordem alfabética, como nos dicionários, e as definições também são apresentadas como verbetes de dicionário, com abreviaturas indicando classe gramatical ou alguma outra informação eventual (sentido figurado, mitologia, etc.). Ao final desse glossário, apresenta-se a um adendo, com cerca de 20 definições acrescidas ao vocabulário. A ideia do glossário não é original de Fontes, pois também pode ser encontrada, por exemplo, no livro de leitura *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manoel Bonfim (MATTA, 2010). O quarto livro também é único a conter uma errata, situada após o glossário. Esses dois textos intercalados, glossário e errata, são analisados na seção 4.5.

As características tipográficas e de qualidade do papel percebidas na Série, comparadas a amostra de outros livros didáticos mencionada acima, permitem-nos concluir que, relativamente aos livros da mesma época, os livros da Série Fontes mostram-se bem mais simples no que diz respeito às capas, às ilustrações e ao papel. A impressão geral ao se manusear os volumes da Série Fontes é de extrema economia, como forma de baratear os livros, o que, como vimos, corresponde ao objetivo manifesto por Fontes, no prefácio dos livros de leitura, de produzir livros de custo acessível. Isso, por sua vez, demonstra uma afiliação de Fontes ao discurso republicano de disseminação da educação entre as classes populares.

### 4.1.3 A Série Fontes como enunciado do gênero *livro de leitura*

Nas escolas primárias brasileiras, até a primeira metade do século XIX, praticamente inexistiam materiais impressos destinados especificamente ao ensino de leitura e escrita. Corrêa (2005) lista como materiais usados para leitura nas escolas a Bíblia, a Constituição e o

---

<sup>86</sup>Na edição de 1949 do *Quarto Livro* (FONTES, H. S., 1949), que também examinamos, essa ilustração não existe, nem qualquer outra.

Código Criminal. A própria Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 prevê a leitura da Constituição nas escolas de primeiras letras:

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, practica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria practica, a grammatica da lingua nacional, e princípios da moral christã e da doutrina da religião catholica apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRAZIL, 1827).

Batista, Galvão e Klinke (2002) afirmam que, a partir do relato de viajantes, de autobiografias e de romances da época, além da Bíblia e dos textos legais já citados, pode-se dizer que serviam também como material para ensino e prática de leitura textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas. Os autores situam o início do uso escolar do livro de leitura no Brasil em meados do século XIX: “É só a partir da segunda metade do século XIX que começaram, com mais frequência, a surgir, no país, livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais da escolarização”. (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 28).

Dados apresentados por Batista, Galvão e Klinke (2002) revelam que, até o fim do século XIX, quase todos os livros de leitura apresentam-se como volumes isolados, cuja destinação escolar nem sempre é muito clara. Mas, paulatinamente, vão ganhando espaço as séries graduadas, que correspondem aproximadamente aos anos da escola, o que revela uma intenção clara de uso escolar. Assim, segundo os autores, o livro isolado vai aos poucos assumindo uma função de material paradidático, para leitura recreativa, enquanto o livro de leitura organizado em séries graduadas vai-se consolidando como manual para uso didático.

As condições sócio-históricas da época, então, constituem o gênero *livro de leitura*, para uso no interior da esfera escolar. Portanto, sua finalidade é didática, servindo como suporte ao trabalho pedagógico. Para isso, entra na escola intercalado no gênero *aula*. Essa intercalação confere-lhe a “aura expressiva” desse gênero (BAKHTIN, 2006b), o que provoca, entre outros efeitos, sua valoração como material relevante na formação da consciência do aluno para as ideologias oficiais que orientam a escola. Como gênero, o *livro de leitura* tem autor e

interlocutor previsto. O interlocutor previsto é o aluno e, na maioria das vezes, também o professor, a quem é dirigido o prefácio (como acontece na Série Fontes) e às vezes instruções relativas ao uso do livro.

Os autores de *séries de leitura*, frequentemente, eram literatos, como Olavo Bilac e Coelho Neto, ou professores, como Rita de Macedo Barreto e Francisco Viana, o que reflete a natureza de um gênero que se constituiu inicialmente na esfera da literatura e migrou para a esfera escolar, onde assumiu nova finalidade, como mostram Lajolo e Zilberman (2007). As autoras afirmam ainda que o livro de literatura infantil – que vai dar origem ao gênero escolar *livro de leitura* – já penetrou a esfera escolar visando a atender ao projeto nacionalista republicano. Até próximo ao fim do século XIX, os livros de literatura infantil eram, segundo as autoras, traduções de livros europeus que tratavam da paisagem daqueles países, de suas tradições e sua história. Como exemplo disso, citamos o livro infantil *Cuore* (DE AMICIS, 1994 [1886]), a que tivemos acesso durante a pesquisa. Segundo Bastos (2004), o livro foi traduzido para o português como *Coração: diário de um menino*, em 1891, poucos anos após seu lançamento na Itália, e teve uso bastante difundido na escola brasileira, tendo alcançado a 53ª edição em 1968.

Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que, ante as queixas de que faltavam livros para as crianças que tratassem do Brasil e valorizassem a nossa pátria, começou uma intensa produção de livros para a infância brasileira:

E tantos alertas, denúncias e sugestões não caíram no vazio: o apelo foi ouvido. Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno.

Tratava-se, é claro, de uma tarefa patriótica, a que, por sua vez, não faltavam também os atavios da recompensa financeira: **via de regra, escritores e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados nas esferas governamentais**, o que lhes garantia a adoção maciça dos livros infantis que escrevessem [...]. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 27-28, grifos nossos).

Vê-se, portanto, que o gênero *livro de leitura* surge em estreita relação com o poder e, portanto, com a ideologia dominante. Isso faz com que o conteúdo temático desse gênero e sua expressividade (BAKHTIN, 2006b) reflitam os valores dessa classe, as ideologias que examinamos no Capítulo 3. Assim, os livros de leitura da época trazem em profusão assuntos relativos ao Brasil (natureza, história, língua, tradições, etc) valorados sempre de forma a desenvolver no leitor um sentimento ufanista de pátria. Sua rápida adoção na esfera escolar revela um projeto de formar a consciência dos alunos para o nacionalismo.

Em termos de composição textual, já visando ao uso escolar, o gênero *livro de leitura* vai se caracterizar pela intercalação de textos curtos, contos ou poemas, para leitura oral ou declamação. Dados trazidos por Matta (2010) mostram que as séries de leitura de João Köpke, Francisco Viana, Felisberto de Carvalho, entre outras coleções do período, reúnem, principalmente ou exclusivamente, textos narrativos e poemas, cuja finalidade é o ensino de preceitos morais e éticos. Essa predominância de gêneros da esfera da arte também reflete a criação de cânones para os alunos, onde eles pudessem conhecer e aprender a valorizar a língua literária, que, como vimos no Capítulo 3, era a variedade de língua tomada como padrão a ser cultivado. Essa intencionalidade é claramente expressa no prefácio do livro *O álbum das crianças* (1897), de Figueiredo Pimentel, o qual destaca que o livro contém “esplêndidas e admiráveis poesias – sonetos, poemas, contos em verso – dos melhores autores brasileiros e portugueses, próprias para serem lidas e decoradas por crianças, que assim aprendem a recitar e declamar” (PIMENTEL, 1959 *apud* MATTA, 2010, p. 16). Portanto, a grande intercalação dos gêneros da esfera da arte literária revela no gênero *série de leitura* a atividade das forças centrípetas da língua (BAKHTIN, 1998b).

Pertencendo a Série Fontes ao gênero *livro de leitura*, seus interlocutores são o autor Henrique Fontes, o professor e o aluno. Da mesma forma que os autores de outras séries de leitura, Fontes também está em estreita relação com a ideologia dominante e com o poder constituído. Isso, como veremos, tem profundas implicações para a autoria na Série Fontes. Já o professor e o aluno, a quem Fontes dirige seu enunciado, são os representantes médios dos seus grupos sociais, conforme Fontes os constitui, a partir das concepções de escola e aluno da época e também, no caso do aluno, a partir de uma memória de futuro desse aluno como o cidadão que corresponderia ao projeto de pátria presente nas ideologias dominantes. Essa constituição do aluno como representante médio do grupo e a natureza dessa memória de

futuro, como veremos na seção 4.7, interfere de forma decisiva na natureza da autoria como ato ético.

Como enunciado do gênero *livro de leitura*, a Série Fontes também se destina ao uso escolar. Assim, servirá a duas finalidades básicas: a) apresentar ao aluno a língua portuguesa, em sua variedade literária, canonizada como expressão de pertinência à nação; b) formar a consciência do aluno nas ideologias dominantes que orientam o projeto nacionalista republicano-burguês. Essa segunda função mostra-se a dominante na Série Fontes. Uma análise comparativa entre os assuntos nos textos de leitura da Série Fontes (Anexos 1 a 4) e os conteúdos previstos para Educação Moral e Cívica presentes no *Programma de Ensino dos Grupos Escolares* (SANTA CATHARINA, 1920), apresentado no Quadro 1, na seção 3.4, revela muitas coincidências entre esses conteúdos e os discursos que percebemos nos textos: valorização do trabalho, respeito e obediência aos pais, patriotismo, etc.

Por outro lado, quando se examinam os conteúdos de Português do Estado para os grupos escolares, apresentados no Quadro 3, vemos que o livro de leitura também é bastante usado nessa disciplina. No primeiro ano, serve como fonte de texto para cópia, para leitura oral e para atividade de gramática (separação silábica). No segundo ano, também como fonte de texto para cópia ou “reprodução” (paráfrase), como material para leitura oral e em exercícios de gramática (relações de sinonímia, antonímia e homonímia). No terceiro ano, como fonte de textos para leitura (oral), comentário e reprodução, como fonte de texto para o desenvolvimento de conteúdos de gramática, conforme recomenda a nota: “As lições devem ser acompanhadas de abundantes exercícios, para os quaes servirão os trechos do livro de leitura”. No quarto ano, o livro de leitura não é mencionado no programa dessa disciplina. O mais provável é que não fosse usado, porque o quarto volume da série *Leituras Infantis*, série adotada nas escolas públicas estaduais catarinenses a partir de 1911 (v. Capítulo 3), só foi publicado em 1919.

**Quadro 2** – Conteúdos de Português<sup>87</sup> previstos no *Programma de Ensino dos Grupos Escolares de Santa Catharina*

1º Ano	<p>[...]</p> <p><b>B. LINGUAGEM ORAL</b></p> <p>[...]</p> <p>a) formação de sentenças sobre a forma, côr, posição, substancia e utilidade de objectos;</p> <p>b) descripção muito simples de objectos presentes;</p> <p>c) descripção de objectos ausentes, mas bem conhecidos dos alumnos;</p> <p>d) narrações singelas, feitas pelo professor, de factos instructivos e moraes; reproducção socrática das mesmas e reproducção livre pelos alumnos.</p> <p>Os alumnos, no segundo semestre, devem habituar-se á recitação expressiva de pequenos trechos em prosa ou verso, em linguagem singela, <b>mas em que haja o attributo indispensavel da correcção.</b></p> <p style="text-align: center;">NOTA: O mesmo cuidado que o professor tem, nesta aula, com a linguagem dos alumnos, deve tel-o nas aulas de todas as outras materias.</p> <p><b>C. LINGUAGEM ESCRIPTA</b></p> <p>1º. Copia de sentenças pequenas, porém completas.</p> <p style="text-align: center;">NOTA: Convem que as primeiras copias sejam feitas do livro e não do quadro negro, por ficar o modelo junto á vista do alumno e assim adaptado a uma analyse visual mais direta, o que não acontece com sentenças escriptas no quadro negro. Exija-se, desde os primeiros exercicios, boa posição: corpo direito, mão esquerda a firmar o papel, lapis ou caneta convenientemente seguros. Ao principio os exercidos devem ser feitos na lousa, depois em papel, mas a lapis. Quando os alumnos tiverem algum aproveitamento em escripta, passarão a usar penna.</p> <p>2º. Copia de sentenças, indicando o alumno, por meio de traços, as palavras conhecidas.</p> <p>3º. Copia de palavras, separando-as em syllabas.</p> <p>4º. Copia de sentenças escriptas pelo professor no quadro negro, sendo nellas marcadas pelos alumnos as palavras e as syllabas.</p> <p>5º. Dictados de pequenas sentenças.</p> <p>6º. Escripta pelo alumno de series de nomes. Ex.: nomes de pessoas, de</p>
--------	--

<sup>87</sup> No primeiro ano, o programa de “Portuguez” compreende uma seção a ser desenvolvida até agosto, com uso da cartilha de alfabetização. Reproduz-se aqui apenas a seção do segundo semestre, quando se prevê o uso do livro de leitura. Além da ementa, o programa de Português para o primeiro ano compreende um conjunto de orientações metodológicas para o professor, que, por brevidade, não reproduzimos aqui.

	<p>fructas, de flores, de animaes, etc.</p> <p>7°. Construcção de sentenças em que entrem palavras dadas.</p> <p>8°. Acabamento de sentenças escriptas pelo professor no quadro negro.</p> <p>9°. Redacção de sentenças coordenadas á vista de objectos ou gravuras.</p> <p>EXERCICIOS CALLIGRAPHICOS feitos a tinta e sob modelo. Copia de sentenças, palavras, letras e numeros escriptos em caracteres verticaes.</p> <p>Estes exercicios devem iniciar-se logo que o professor julgue os alumnos aptos para tal trabalho.</p> <p>NOTA: Para promover os alumnos para outra secção, tenha-se em vista o seu aproveitamento tanto em leitura como em linguagem oral e escripta.</p>
--	---



2º Ano	<p><b>A. LEITURA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Leitura de trechos do livro adoptado, feita pelo professor.</li> <li>2º. Leitura do mesmo trecho feita pelo alumno.</li> <li>3º. Reprodução do trecho lido.</li> <li>4º. Explicação do sentido das sentenças e palavras.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>NOTA: Nos meios onde a maioria dos alumnos não conhecer correntemente o vernáculo, antes da leitura o professor poderá dar uma explicação do assumpto que vai ser lido.</b></p> <p><b>B. LINGUAGEM ORAL</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Exercícios copiosos de synonymia, antonymia e homonymia com as palavras occorrentes em trechos do livro de leitura.</li> <li>2º. Formação de sentenças em que se empreguem nomes de pessoas, animaes, plantas, etc.</li> <li>3º. Narrações de factos relativos á escola, á familia, á sociedade, feitas pelo professor; reprodução socratica das mesmas e reprodução livre pelos alumnos.</li> <li>4º. Descrição de pequenos trechos de prosa ou verso apropriados ao desenvolvimento dos alumnos.</li> </ol> <hr style="width: 20%; margin: 10px auto;"/> <p><b>RUDIMENTOS GRAMMATICAES:</b> Exercicios praticos de flexões. Noções simples, dadas com abundantes exemplos, para o conhecimento do genero dos nomes. Idem para o conhecimento do numero. Formação do feminino dos nomes masculinos e vice-versa. Idem do plural em relação aos nomes do singular e vice-versa. Formação dos grãos dos adjectivos. Conjugação dos tempos simples dos verbos regulares e irregulares mais usados na linguagem commum. Noções muito praticas sobre o substantivo, o adjectivo, o pronome e o verbo. Mudança do numero do sujeito para dar lugar á mudança do numero do verbo. O mesmo exercício em relação ao substantivo e seu adjectivo. Classificação das palavras quanto ao numero das syllabas e ao accentu.</p> <p style="text-align: center;"><b>NOTA:</b> Nessas noções de grammatica deve o professor abster-se de definições e regras. Deve empregar, quanto possivel, o methodo socrático, pois os alumnos, em geral, já falam com alguma correção, isto é, conhecem praticamente muitas regras grammaticaes. É preciso que o professor, desse conhecimento empirico do alumno, vá fazendo, sem violência, germinar os fatos da linguagem que estiverem ao alcance da intelligencia infantil.</p> <p><b>C. LINGUAGEM ESCRIPTA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Copia de trechos do livro de leitura.</li> <li>2º. Exercícios feitos pelo alumno, na aula e em casa, com a orientação prescripta para a linguagem oral nos ns. 1, 2, 3 e 4. Exija-se boa ordem, asseio e calligraphia.</li> <li>3º. Abundantes exercicios de dictado.</li> <li>4º. Dictado de series de palavras em que houver difficuldades orthographicas.</li> <li>5º. Redacção de bilhetes e cartas simples.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>EXERCICIOS CALLIGRAPHICOS.</b> Calligraphia vertical.</p>
--------	--

3º Ano	<p><b>A. LEITURA E LINGUAGEM ORAL</b></p> <p>1º. Leitura, commentario e reproducção de trechos do livro de leitura.</p> <p>2º. Exercícios copiosos de synonymia, antonymia e homonymia. Sentido real e figurado das palavras.</p> <p>3º. Declamação de trechos de prosa e verso.</p> <p><b>B. RUDIMENTOS GRAMMATICAES</b></p> <p>1º. Noções mais desenvolvidas sobre o substantivo, o adjectivo, o pronome e o verbo.</p> <p>2º. Noções summarias de analyse syntactica. Oração. Conhecimento pratico do sujeito, baseado principalmente na concordancia do verbo.</p> <p>3º. Conjugação completa dos verbos regulares. Idem dos verbos irregulares mais usuaes.</p> <p>4º. Preposição. Conhecimento pratico das preposições, isto é, indicação das duas palavras por ellas ligadas e da especie de relação por ellas estabelecida. Estudo summario dos complementos</p> <p>5º. Adverbios. Conhecimento pratico baseado na ligação que esta categoria tiver com um adjectivo, verbo ou outro adverbio.</p> <p>6º. Periodo composto por coordenação. Conjuncções coordenativas</p> <p style="text-align: center;">NOTA: As lições devem ser acompanhadas de abundantes exercicios, para os quaes servirão os trechos do livro de leitura.</p> <p><b>C. LINGUAGEM ESCRITA</b></p> <p>1º. Dictados de trechos lidos em aula.</p> <p>2º. Dictados de trechos novos.</p> <p>3º. Dictados de series de palavras em que houver difficuldades orthographicas.</p> <p>4º. Reproducção de trechos lidos em aula.</p> <p>5º. Reproducção de historietas moraes e civicas, narradas pelo professor.</p> <p>6º. Descricção de objectos e gravuras.</p> <p>7º. Redacção de cartas.</p> <p><b>EXERCICIOS CALLIGRAPHICOS: Calligraphia vertical.</b></p>
--------	--

4º Ano	<p>A – LEITURA E LINGUAGEM ORAL</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Leitura corrente e expressiva.</li> <li>2º. Estudo completo da significação das palavras da lição; sentido real e figurado; synonyms, antonyms, homonyms; palavras de significação analoga.</li> <li>3º. Redução de verso a prosa.</li> <li>4º. Estudo dos signaes de pontuação para os efeitos da leitura.</li> <li>5º. Exercicios de declamação.</li> </ol> <p>B – GRAMMATICIA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Estudo elementar completo das categorias grammaticas.</li> <li>2º. Divisão do periodo em orações. Noções summarias sobre a classificação das orações.</li> <li>3º. Conhecimento elementar completo do sujeito, predicado e complementos.</li> <li>4º. Applicação dos conhecimentos da analyse syntactica no ensino elementar da concordancia, regencia e collocação.</li> <li>5º. Estudo elementar da pontuação.</li> </ol> <p>NOTA: Neste anno, é adoptado compendio. Assim como, ao entrar a criança para a escola, se procura dar aos methodos de ensino um cunho todo familiar, <b>para estabelecer a transição entre o aprendizado suave e espontaneo do lar e as lições systematizadas da escola</b>, assim tambem é preciso estabelecer uma ligação entre a escola e a vida prática, entre o aprendizado com o professor e o aprendizado com o esforço individual. É preciso que já na escola o alumno aprenda a aprender pelo livro.</p> <p>O compendio é o traço de união entre a escola e a vida pratica. O compendio servirá ao alumno para recordação e aprofundamento da materia estudada e para o exercitar no estudo por meio do livro.</p> <p>Note-se, porém, que ao professor é vedado mandar o alumno decorar paginas e paginas do compendio. Delle devem ser aprendidas de córsomente as definições e divisões mais importantes. Nem o professor deve usar do compendio sem previa explicação do ponto e sem que os alumnos tenham summariamente apprehendido a matéria.</p> <p>Devendo o compendio ser um guia do alumno depois que este já não contar com o ajuda do professor, cumpre que esteja sempre á mão, para que, em frequentes consultas, fique patente como, por meio do livro, podem resolver-se os varios casos occorrentes.</p> <p>Deve fazer-se com o compendio o mesmo que se faz com o dictionario, com cujo manejo devem tambem os alumnos habituar-se.</p> <p>C – LINGUAGEM ESCRIPTA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Dictados.</li> <li>2º. Exercícios de analyse grammatical e logica.</li> <li>3º. Exercícios de correcção de sentenças e palavras erradas.</li> <li>4º. Reprodução de assumptos desenvolvidos pelo professor.</li> <li>5º. Reprodução de assumptos de outras aulas.</li> <li>6º. Redacção de cartas, officios, requerimentos, recibos e procurações.</li> <li>7º. Redução de verso a prosa.</li> </ol> <p>EXERCICIOS CALLIGRAPHICOS: Calligraphia vertical e exercicios livres.</p>
--------	---

Além dos conteúdos didáticos de Português, o programa também traz uma série de orientações ao professor em que aparecem as concepções sobre a língua e seu ensino. Percebe-se, primeiramente, no programa para o primeiro ano, preocupação com a correção, valorada como “indispensável”. Na nota que se segue, recomenda-se ao professor cuidado com a linguagem dos alunos nas aulas de *todas* as demais disciplinas. Nessas recomendações, vemos os discursos de valorização e defesa da língua portuguesa como expressão da nacionalidade, que revelam uma intenção de reduzir a ação das forças estratificadoras da língua (BAKHTIN, 1998b), por significarem uma ameaça ao projeto de unificação nacionalista. Na nota que se segue aos conteúdos didáticos de leitura para o segundo ano, volta a aparecer essa preocupação com língua nacional, agora pelo reconhecimento do fato de que na Santa Catarina da época, nas zonas de imigração, muitas crianças desconheciam total ou parcialmente a língua portuguesa. O discurso aqui sugere acolhimento a essas crianças, mas a política efetiva de nacionalização envolve ações violentas como o já citado fechamento de escolas comunitárias de que trata Araldi (2005).

Por fim, observe-se no programa para o 4º ano, a preocupação com “a transição entre o aprendizado suave e espontâneo do lar e as lições systematizadas da escola”. Guimarães prevê uma inserção gradual da criança desde a ideologia do cotidiano até as ideologias formais (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981) da escola. Essa preocupação, veremos adiante, parece guiar em parte a composição da Série Fontes quanto aos gêneros e conteúdo temático dos textos intercalados.

Como enunciado do gênero *livro de leitura*, a Série Fontes também se organiza, em termos de composição textual, pela intercalação de textos de diferentes gêneros. Intercalam-se principalmente contos e poemas, o que corresponde à pertinência da Série Fontes ao gênero *livro de leitura*, que, como vimos, *migrou* da esfera da literatura para o interior da escola.

Considerando que a Série Fontes tem dois interlocutores previstos, o aluno e o professor, examinamos, primeiramente, na seção 4.2, os prefácios dos livros, onde Fontes se dirige ao professor. A seguir, nas seções 4.3, 4.4 e 4.5, examinamos os textos cujo interlocutor previsto é o aluno.

## 4.2 OS PREFÁCIOS

Nesta subseção, analisamos os prefácios dos livros de leitura da Série Fontes, concentrando-nos especificamente na forma como a relação com o interlocutor e com o projeto de dizer de Fontes implica escolhas de conteúdo temático, de composição e de estilo. Analisamos também como a situação extraverbal faz com que alguns discursos se manifestem enquanto outros são apagados.

Todos os livros da Série Fontes contêm prefácios. O prefácio dos dois primeiros volumes é rigorosamente idêntico (Figura 8). O terceiro volume traz o mesmo texto do prefácio dos dois primeiros (com a ortografia atualizada), mas agora como discurso citado, intercalado em um prefácio sem assinatura, produzido pela Diretoria da Instrução (Figura 9). Já o *Quarto Livro* tem um prefácio diferente dos demais (Figura 10).

## Prefacio

*Não foi a falta de bons livros de leitura que me levou a propôr ao exmo. sr. dr. Hercílio Luz a impressão por conta do Estado da presente série de livros escolares.*

*A causa deste empreendimento foi a falta de livros de custo modico, de livros que, podendo ser adquiridos sem sacrificio pelos remediados, possam tambem, á larga, ser distribuidos gratuitamente entre aquelles para quem alguns tostões representam quantia apreciavel.*

*Empenhando-se o Estado em tornar effectivas as leis que promulgou sobre a obrigatoriedade do ensino, precisa por isso facilitar a aquisição de livros; precisa mesmo dal-os aos que não os possam comprar e aos que reluctem em adquiril-os.*

*Mas claro está que nesta série de livros não se procura somente a exiguidade do custo; com igual cuidado procura-se tambem que nella, tanto no assumpto como na feitura material, sejam observadas as lições da pedagogia, de modo que, ainda sob este aspecto de importancia capital, não sejam os presentes livros inferiores aos seus congêneres.*

*Serão, por isso, recebidas com muito agrado todas as observações que os srs. professores publicos ou particulares a respeito dos mesmos queiram fazer, convindo mesmo frisar que esta edição, devido ao curto espaço de tempo em que foi organizada, e devido tambem á actual carestia do papel, é uma tiragem de ensaio, já calculada para se esgotar no corrente anno lectivo.*

*Isso é mais uma razão para que os que lidam no ensino se dignem mandar-me suas indicações, que serão acolhidas como assignalado favor.*

*Florianópolis, janeiro de 1920.*

*Henrique Fontes.*

*Director da Instrução Publica.*

**Figura 8** – Prefácio do *Segundo Livro de Leitura* da Série Fontes  
Fonte: FONTES, H. S. (1920, p. 5).

O prefácio dos livros é elemento especialmente importante na Série Fontes, porque é onde o autor se dirige diretamente ao professor. Considerando que os interlocutores visados no gênero *livro de leitura* são o professor e o aluno, é interessante observarmos, primeiramente, quanto à composição dos prefácios, que eles também se poderiam dirigir ao aluno. Porém isso não ocorre no prefácio dos livros da Série Fontes –

ali o interlocutor visado é apenas o professor. Evidencia-se, claramente, na escolha desse interlocutor, a maneira como se organiza a escola da época, com um ensino centrado no professor, cabendo ao aluno a posição passiva de um sujeito cuja consciência deve ser formada na ideologia republicana. Assim é o professor, não o aluno, que Fontes constitui como interlocutor no prefácio.

Pode causar estranhamento o fato de o autor da obra ser também o autor do prefácio. Na forma como se apresenta o gênero *prefácio* hoje, sua autoria é, via de regra, diferente da do autor da obra. Mas examinando vários livros de leitura da época, encontramos três situações: ausência de prefácio, prefácio assinado pelo(s) autor(es), prefácio assinado por terceiro. O único caso deste último tipo que encontramos foi no livro *Corações de Crianças*, de Rita de Macedo Barreto (BARRETO, 1920 [1913]), cujo prefácio é assinado por Arnaldo Barreto.

Os prefácios também nos são bastante úteis na análise da obra, uma vez que neles se materializa textualmente parte do projeto de dizer do autor. No prefácio do *Primeiro* e do *Segundo Livro de Leitura*, lê-se primeiramente:

Não foi a falta de bons livros de leitura que me levou a propôr ao exmo. sr. dr. Hercilio Luz a impressão por conta do Estado da presente série de livros escolares.

A causa deste empreendimento foi a falta de livros de custo modico, de livros que, podendo ser adquiridos sem sacrificio pelos remediados, possam também, á larga, ser distribuidos gratuitamente entre aquelles para quem alguns tostões representam quantia apreciavel. (FONTES, H. S., 1920, p. 5).

Fontes começa por assumir uma posição enunciativa de representante do Estado, que lhe permite “propôr ao exmo. sr. dr. Hercilio Luz a impressão por conta do Estado” da série didática de sua autoria. A menção ao governador logo ao início do texto marca estilisticamente uma posição privilegiada de enunciação, de alguém que está em íntima associação com o poder político do Estado. Isso confere ao seu enunciado um tom oficial que se ancora nessa posição enunciativa.

Conforme discutimos no Capítulo 1, a partir de Bakhtin (2006b), o autor orienta o enunciado para o fundo aperceptivo do interlocutor,

para o que supõe que sejam as crenças e convicções deste e sua relação emotivo-valorativa com o enunciado e com a situação. Assim, procura antecipar-se a seus questionamentos, dúvidas e contraposições. Prevendo possíveis críticas quanto à desnecessidade de o Estado patrocinar a publicação de uma série de leitura, quando outras já havia, inclusive a de Francisco Viana, que já estava em uso nas escolas públicas, Fontes inicia o prefácio com uma negação que, combinada ao substantivo *falta*, resulta no reconhecimento de que havia bons livros. Isso prepara terreno para o próximo passo, que é explicitar o projeto de produzir livros de custo módico cuja distribuição aos pobres não fosse onerosa ao Estado e cujo preço também se mostrasse atraente para os de maior poder aquisitivo. Como forma de reduzir discursivamente a distância entre ricos e pobres (que, nas cidades, compartilhariam os bancos das salas de aula dos grupos escolares), Fontes evita esses termos e usa os eufemismos “remediados” e “aqueles para quem alguns tostões representam quantia apreciável”. Prevendo que sua série poderia ter interlocutores não previstos, Fontes evita polemizar com autores e editoras das demais séries didáticas, deixando apenas implícita a informação que o preço mais alto daquelas prejudicava o acesso dos pobres aos livros.

Fontes também organiza seu enunciado segundo o gênero e a situação da interação, conforme previsto em Bakhtin (2006b). Em 1920, no prefácio, em uma situação de enunciação pública, Fontes apresenta como justificativa para produção e distribuição dos livros o baixo custo, necessário ao cumprimento da legislação relativa à obrigatoriedade do ensino. Porém, em 1940, na já citada carta ao seu irmão padre, Fontes apresenta como razão para elaboração e publicação da Série o projeto de nela “incluir o nome de DEUS” (FONTES, H. S., 1940 *apud* PREUSS, 1998, p. 84). Portanto, em 1920, dirigindo-se a centenas de interlocutores cujas convicções religiosas desconhece, em um contexto legal em que ainda vale – no âmbito federal – a laicidade do ensino, Fontes opta por apagar no prefácio o discurso religioso e deixar soar apenas o discurso republicano de universalização da educação pública. Vinte anos depois, quando o ensino religioso nas escolas já tem amplo amparo constitucional, quando se dirige a um interlocutor que certamente compartilha de suas convicções religiosas e quando a interlocução se dá por meio de uma carta pessoal, gênero em que pode assumir um tom confessional, Fontes pode revelar abertamente a finalidade religiosa que o movera 20 anos antes.

Destaque-se também que a posição enunciativa de Fontes muda radicalmente de um contexto para o outro. Ao escrever o prefácio dos



livros de leitura, Fontes enuncia-se, conforme vimos, como um representante do Estado, o que se manifesta nas próprias escolhas estilísticas. Esse enunciado se constrói, portanto, no domínio da ideologia oficial. Já na carta de 1940, Fontes ocupa posição de autoria bastante diversa. Fala agora ao irmão, no domínio da ideologia do cotidiano. Consegue agora enunciar-se de uma forma que não lhe era permitida a partir de sua posição enunciativa como representante do Estado.

Por outro lado, essa posição enunciativa ancorada no Estado permite a Fontes utilizar uma modalização deontica de obrigação no terceiro parágrafo, ao dizer das políticas públicas relativamente à educação: “Empenhando-se o Estado em tornar effectivas as leis que promulgou sobre a obrigatoriedade do ensino, **precisa** por isso facilitar a aquisição de livros; **precisa** mesmo dal-os aos que não os possam comprar e aos que reluctem em adquiril-os.” (FONTES, H. S., 1920, p. 5, grifos nossos). Segundo R. H. Rodrigues (2001, p. 223), a presença desses índices de modalização deontica do campo da obrigação revela uma “relação assimétrica entre autor e leitor”. Portanto, o autor da Série Fontes, na relação com o professor, enuncia-se como uma voz de autoridade, a qual requer uma adesão aos seus pontos de vista. Nota-se também que um autor de série didática que não ocupasse um cargo público da importância de Diretor da Instrução dificilmente poderia enunciar-se com esse tom sem parecer impertinente. Sua posição de dizer, contudo, permite-lhe usar esse discurso de autoridade, que não admite contestação e que exige “o reconhecimento e a assimilação” (BAKHTIN, 1998, p. 145).

Nesse terceiro parágrafo, mais uma vez Fontes antecipa-se a possíveis críticas. Prevendo a dificuldade de distinguir entre pobres e “remediados”, o autor abre a possibilidade de que se deem os livros também aos que, mesmo podendo comprá-los, “reluctem em adquiril-os”. No parágrafo seguinte, nova antecipação a um eventual contra-discurso, agora quanto a uma possível qualidade inferior dos livros, resultado do barateamento dos custos:

Mas claro está que nesta série de livros não se procura somente a exiguidade do custo; com igual cuidado procura-se também que nella, tanto no assumpto como na feitura material, sejam observadas as lições da pedagogia, de modo que, ainda sob este aspecto de importância capital, não

sejam os presentes livros inferiores aos seus congêneres. (FONTES, H. S., 1920, p. 5).

O parágrafo principia com a oração “Mas claro está”, iniciada pela conjunção adversativa *mas*, que sinaliza uma polemização com o interlocutor relativamente ao objeto de discurso *publicação da série de leitura*. Essa polemização também vai aparecer materializada estilisticamente em duas negações – “não se procura somente a exiguidade do custo”; “não sejam os presentes livros inferiores aos seus congêneres”. Segundo R. H. Rodrigues, “Pela negação, tem-se a oposição manifesta a uma determinada perspectiva ideológica, desqualificada pelo autor [e] apresenta-se a manifestação de confronto entre duas diferentes posições ideológicas em torno de um determinado objeto discursivo (RODRIGUES, 2001, R. H., p. 178-179). Assim, pela negação, busca-se o apagamento do discurso de que o custo inferior da Séria Fontes em relação às congêneres implicaria menor qualidade daquela.

Importava a Fontes demonstrar que sua série de leitura atendia aos valores do horizonte apreciativo da época. Ou seja, os livros deveriam ter baixo custo para corresponder ao anseio à universalização do ensino, constante nos discursos republicanos. Porém, ao mesmo tempo, deveriam oferecer a qualidade esperada de uma série de leitura que visava a formar os novos cidadãos.

Observa-se ainda neste parágrafo como o discurso da ciência aparece valorado positivamente quando Fontes confere “importância capital” às “lições da pedagogia”. Considerando que seu interlocutor é o professor, parece natural essa valoração da ciência regulando as práticas escolares. Nos dois parágrafos finais, Fontes se abre ao diálogo com os professores:

Serão, por isso, recebidas com muito agrado todas as observações que os srs. professores publicos ou particulares a respeito dos mesmos queiram fazer, convido mesmo frisar que esta edição, devido ao curto espaço de tempo em que foi organizada, e devido tambem á actual carestia do papel, é de uma tiragem de ensaio, já calculada para se esgotar no corrente anno lectivo.

Isto é mais uma razão para que os que lidam no ensino se dignem mandar-me suas indicações, que serão acolhidas como assignado favor. (FONTES, H. S., 1920, p. 5).

Chama-nos a atenção o fato de que, apesar de a Série Fontes haver sido concebida para uso nas escolas públicas, Fontes dirige-se aos “srs. professores publicos ou particulares”. É razoável supor que Fontes pensasse no uso da Série também nas escolas particulares, inclusive das zonas de colonização, como parte do processo de nacionalização do ensino.

A esse respeito, observe-se como prevendo um possível discurso contrário dos professores quanto ao envio de sugestões – afinal, de que serviria mandar sugestões para uma obra já pronta? –, Fontes destaca que a tiragem é limitada, o que faz o interlocutor prever que haverá novas edições nas quais suas sugestões poderão ser incorporadas. Por outro lado, prevendo que a baixa tiragem poderia ser interpretada como falta de interesse do Estado em investir na série, Fontes ainda faz questão de alegar falta de tempo e alto custo do papel como os fatores que impedem uma tiragem maior.

O convite ao diálogo que Fontes faz aos professores no prefácio parece surtir efeito e dá ensejo à troca de correspondências entre Fontes e professores durante longos anos. A última carta escrita por Fontes que consta nos arquivos do acervo mantido pela família Fontes, de 1965, é dirigida justamente a uma professora (PREUSS, 1998). Mas não pudemos precisar se as sugestões dos professores, se as houve, foram levadas em conta em reformulações nos livros da Série.

Ao final do prefácio, temos a informação usual de local e data, “Florianópolis, janeiro de 1920”, o que indica que a criação e impressão dos primeiros dois livros de leitura deu-se, no máximo, em 1919. Por último vem a assinatura “Henrique Fontes”, seguida do cargo “Director da Instrução Publica”. Essa última informação não deixa dúvida quanto à posição enunciativa buscada pela autoria no prefácio. Henrique Fontes não se enuncia como professor, profissão que exerceu durante quase toda a vida, mas como Diretor da Instrução Pública. Novamente, percebe-se a ancoragem de sua enunciação no cargo, no poder de dizer que lhe confere o Estado.

Essa enunciação a partir de uma posição de autoria sustentada no poder do Estado pode ser percebida ainda na sutil mudança da pessoa verbal. Fontes começa por enunciar-se em primeira pessoa: “Não foi a falta de bons livros de leitura que **me** levou a propôr [...]” (grifos nossos). Depois passa para terceira pessoa, especialmente com sujeitos indefinidos ou passivos: “A causa desse investimento foi [...]”; “Empenhando-se o Estado [...]”; “Não se procura [...]”; “procura-se [...]”; “Serão, por isso, recebidas [...]”. O pronome oblíquo de primeira pessoa só volta a aparecer uma vez, no último parágrafo. Esse jogo com

as pessoas verbais provoca no leitor, na maior parte do texto, a impressão de que a autoria material da obra não é propriamente de Fontes, mas de alguma entidade coletiva, facilmente identificável com o próprio Estado. Essa impressão decorre do caráter bivocal do discurso aqui. Na bivocalidade, de forma mais ou menos evidente, a palavra do outro se mostra ao ouvinte como alheia ao locutor. O ouvinte percebe que, por trás da voz do locutor, existe outra, em relação tensa com ela. Segundo Bakhtin, ao introduzirmos as palavras do outro em nossa fala, sempre as revestimos de algo novo, segundo a compreensão e avaliação que delas fazemos. Assim, elas se tornam bivocais. Segundo Bakhtin,

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2010b, p. 223).

O discurso bivocal materializa-se de diferentes formas. Pode-se prever que a bivocalidade será tanto mais aparente quanto maior nosso distanciamento axiológico em relação à palavra alheia. Aqui, o entrelaçamento das palavras do autor com as do Estado não mostra tensão, porque Fontes enuncia-se como um representante do Estado.

O prefácio do *Terceiro Livro de Leitura* não é propriamente de autoria de Henrique Fontes. Em um o prefácio elaborado pela Diretoria da Instrução, intercala-se, com ortografia atualizada, todo o prefácio de Fontes de 1920, incluindo a assinatura de Henrique Fontes (Figura 9).

## P R E F Á C I O

O dr. Henrique Fontes, quando organizou esta série de livros de leitura, escreveu as seguintes observações como PREFÁCIO:

*«Não foi a falta de bons livros de leitura que me levou a propor ao exmo sr. dr. Hercílio Luz a impressão por conta do Estado da presente série de livros escolares.*

*A causa deste empreendimento foi a falta de livros de custo módico, de livros que, podendo ser adquiridos sem sacrificio pelos remediados, possam também, à larga, ser distribuídos gratuitamente entre aqueles para quem alguns tostões representam quantia apreciavel.*

*Empenhando-se o Estado em tornar efetivas as leis que promulgou sobre a obrigatoriedade do ensino, precisa porisso facilitar a aquisição de livros; precisa mesmo dá-los aos que não os possam comprar e aos que relutem em adquiri-los.*

*Mas claro está que nesta série de livros não se procura somente a exigüidade do custo; com igual cuidado procura-se também que nela, tanto no assunto como na feitura material, sejam observadas as lições da pedagogia, de modo que ainda sob este aspeto de importância capital, não sejam os presentes livros inferiores aos seus congêneres.*

*Serão, porisso, recebidas com muito agrado todas as observações que os srs. professores públicos ou particulares a respeito dos mesmos queiram fazer, convindo mesmo frisar que esta edição, devido ao curto espaço de tempo em que foi organizada, e devido também à atual carestia do papel, é uma tiragem de ensaio, já calculada para se esgotar no corrente ano letivo.*

*Isso é mais uma razão para que os que lidam no ensino se dignem mandar-me suas indicações, que serão acolhidas como assinalado favor*

*Florianópolis, janeiro de 1920.*

**HENRIQUE FONTES**

*Diretoria da Instrução Pública»*

*A Diretoria da Instrução, editando o presente livro, organizada naquela época, procura completar a série de que este constitue o terceiro volume.*

*Florianópolis, 10 de janeiro de 1929.*

**Figura 9** – Prefácio do *Terceiro Livro de Leitura* da Série Fontes  
Fonte: FONTES, H. S. (1936, p. 5).

Examinando os elementos novos deste prefácio, em relação ao de 1920, percebe-se, inicialmente, que se antepõe ao nome de Henrique Fontes o título “dr.”, o que contribui para marcar certo *status*, uma posição de dizer privilegiada. Não se trata mais do Diretor da Instrução, mas o autor da série ainda é um doutor, uma autoridade. A seguir, aparece intercalado o prefácio de 1920, escrito por Henrique Fontes na condição de Diretor da Instrução Pública, tal como vimos antes. Sua emolduração pelo prefácio da Diretoria da Instrução mantém e reforça a ancoragem anterior do dizer no poder do Estado.

Vê-se que, após a assinatura de Henrique Fontes, a indicação “Director da Instrução Publica” foi substituída por “Diretoria da Instrução Pública”. Supondo-se que a troca não tenha sido acidental, percebe-se um jogo sutil. A informação “Diretor” poderia soar falsa, caso o interlocutor não se desse conta da intercalação, e também lembraria o fato de que Fontes, efetivamente, não ocupava mais o cargo. Já o uso de “Diretoria” permitiria supor alguma ligação de Fontes ao órgão.

No último parágrafo do prefácio, aparece novamente a voz da Diretoria da Instrução, informando que a publicação do *Terceiro Livro* visa dar continuidade à Série: “A Diretoria da Instrução, editando o presente livro, organizada [sic] naquela época, procura completar a série de que êste constitue o terceiro volume” (FONTES, H. S., 1936, p. 5). Descontado o erro de concordância – que aparece corrigido na edição de 1951 –, tem-se a informação de que o terceiro volume já fora organizado em 1920. Assim, a diferença de nove anos entre a publicação do segundo e do terceiro volume não se deveu a Henrique Fontes, mas ao Estado. Portanto, o contexto histórico-social da criação dos três primeiros volumes é basicamente o mesmo.

Percebemos, nesse prefácio do *Terceiro Livro de Leitura*, um apagamento quase total da voz do atual Diretor da Instrução Pública, que sequer assina o texto enquadrante. Reforça-se, então, a ideia de que, mesmo Henrique Fontes não mais estando ligado à Diretoria da Instrução, sua posição efetiva na estrutura de poder do Estado era bastante elevada.

O prefácio do *Quarto Livro de Leitura* (Fig. 9) repisa, em alguma medida, o projeto de dizer manifesto nos prefácios anteriores, mas com diferenças notáveis. Fontes expressa primeiramente o discurso de continuar contribuindo para a “educação popular”.

Sem ter presentemente nenhuma responsabilidade na administração do ensino publico, continúo,

entretanto, com o mesmo carinho e a mesma firmeza de outr’ora, a preocupar-me com o problema da educação popular.

Dahi o ter-me incumbido da organização do *Quarto Livro de Leitura*, que completa a série de livros escolares que, quando Director da Instrucção, iniciei em 1920, publicando a *Cartilha Popular* e o *Primeiro* e *Segundo Livro*, aos quaes a Directoria daquela repartição, devido principalmente aos esforços do sr. inspector Luís Trindade, acrescentou o *Terceiro Livro*, estampado em 1929. (FONTES, H. S., 1930, p. 5, grifos no original).

Observe-se que Fontes começa por deixar claro que não tem “nenhuma responsabilidade na administração do ensino publico”. Assim, sua posição enunciativa agora dispensa o suporte do discurso e da autoridade do Estado. Como se verá adiante, isso será marcado estilisticamente na escolha da pessoa verbal. Depois, Fontes afirma que a publicação da Série representa um esforço do qual se incumbe com “carinho e firmeza”, o que sugere um senso de missão, como cidadão, de contribuir com o projeto de nação republicano de que tratamos no Capítulo 3. Fontes constitui a si mesmo como um abnegado. Essa identidade discursiva coaduna-se com o fato de Fontes ter abdicado de qualquer pagamento pela elaboração da série de leitura e de também ter conduzido gratuitamente seu trabalho pela criação e instalação da Universidade Federal de Santa Catarina, como vimos no Capítulo 3. Mas também não podemos perder de vista que, como afirmam Hoeller e Daros (2011), retribuição financeira pode ser menos relevante que os efetivos ganhos em termos de capital simbólico, de oportunidade de criar possibilidades de dizer. Considerando especificamente a questão da divulgação da ideologia católica, o ganho de capital simbólico que Henrique Fontes obteve foi imenso.

Não há uma marcação temporal clara no prefácio quanto à concepção do *Quarto Livro*, mas a leitura desses dois primeiros parágrafos permite supor que esse volume foi efetivamente elaborado mais tarde que os demais. Isso pode ter contribuído para que a composição do quarto volume seja a mais diferenciada em relação aos demais livros de leitura da Série Fontes.

## PREFACIO

*Sem ter presentemente nenhuma responsabilidade na administração do ensino publico, continuo, entretanto, com o mesmo carinho e a mesma firmeza de outr'ora, a preocupar-me com o problema da educação popular.*

*Dahi o ter-me incumbido da organização do Quarto Livro de Leitura, que completa a série de livros escolares que, quando Director da Instrucção, iniciei em 1920, publicando a Cartilha Popular e o Primeiro e Segundo Livro, aos quaes a Directoria daquella repartição, devido principalmente aos esforços do sr. inspector Luis Trindade, acrescentou o Terceiro Livro, estampado em 1929.*

*No presente livro—compilação de trechos em que brillam lições de moral e civismo—, como nos anteriores, sem prejuizo de que, no feitto pedagogico e literario, pudesse emparelhar com os congêneres, procurei a modicidade do custo, para lhe facilitar a aquisição aos menos providos de recursos e para que o Estado o possa tambem largamente distribuir.*

*Para ajudar os alumnos no preparo das lições e para habituá-los ao manejo do dicionario, acrescentei no final do livrinho uma explicação das palavras que lhes possam cousar difficuldades na comprehensão.*

*E'-lhes assim, tambem, apontado o caminho por seguir, quando, sem já contarem com o auxilio do mestre, tenham de bem penetrar no sentido do que forem lendo.*

*Florianopolis, maio de 1930.*

Henrique Fontes

**Figura 10** – Prefácio do *Quarto Livro de Leitura* da Série Fontes  
Fonte: FONTES, H. S. (1930, p. 5).

No terceiro parágrafo, Fontes repete o objetivo básico de seu trabalho: produzir livros de leitura de custo mais acessível, mas com qualidade comparável aos demais existentes no mercado.



No presente livro — compilação de trechos em que brilham lições de moral e civismo —, como nos anteriores, sem prejuízo de que, no feito pedagógico e literário, pudesse emparelhar com os congêneres, procurei a modicidade do custo, para lhe facilitar a aquisição aos menos providos de recursos e para que o Estado o possa também largamente distribuir. (FONTES, H. S., 1930, p. 5).

Como nos demais prefácios, continua a orientar a autoria tanto a ideologia que visa à constituição de um sujeito em sintonia com o projeto de país republicano, discutida no Capítulo 3, quanto o discurso de disseminação da educação escolar a todas as classes sociais. Outra vez, Fontes evita o termo “pobres”, preferindo o eufemismo “menos providos de recursos” e novamente evita polemizar: Não afirma procurar fazer livros melhores, mas livros que possam “emparelhar com os congêneres”. Aparece como elemento novo, em relação aos demais prefácios, o aposto “compilação de trechos em que brilham lições de moral e civismo”, que nos revela importante elemento no projeto de dizer da Série Fontes – o critério para escolha dos textos que compõem o livro. Eles são selecionados com base no conteúdo temático. Como veremos adiante, isso implica variedade nos gêneros e nos autores, mas não no conteúdo temático, que é o que o guia, pois materializa seu projeto de dizer.

Nos dois últimos parágrafos, Fontes explicita o propósito de incluir no *Quarto Livro* um glossário, o qual, é claro, visa facilitar a leitura dos textos:

Para ajudar os alumnos no preparo das lições e para habituá-los ao manejo do dicionario, acrescentei no final do livrinho uma explicação das palavras que lhes possam causar dificuldades na compreensão.

É-lhes assim, também, apontado o caminho por seguir, quando, sem já contarem com o auxílio do mestre, tenham de bem penetrar no sentido do que forem lendo. (FONTES, H. S., 1930, p. 5).

Observe-se o uso do diminutivo *livrinho*, que confere ao enunciado, neste ponto, uma entonação sugestiva: a relação de Fontes com a própria obra parece ser de afeto, ternura. Considerando que a

entonação expressiva é dirigida ao interlocutor, o diminutivo também pode sugerir modéstia e uma tentativa de aproximação com o leitor.

O último parágrafo revela a concepção de signo verbal de Fontes: o sentido da palavra confunde-se com a significação do dicionário. Não é o sentido da palavra viva nos enunciados concretos (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981).

Observa-se que, neste prefácio, a abertura ao diálogo com os professores já não aparece manifesta no texto. Isso pode refletir a percepção de Fontes de que não é necessário repetir uma informação já dada nos volumes anteriores. Ou seja, Fontes pode ter considerado que o canal já estaria aberto. Mas também pode representar um fechamento para o diálogo com os professores. Considerando o fato de que, como já visto, ele continua se correspondendo com professores primários até o fim da vida, esta possibilidade nos parece menos provável.

Quando da publicação do *Quarto Livro*, Henrique Fontes já não é mais o Diretor da Instrução. Assim, como destacado acima, a autoria agora constitui-se a partir de uma nova posição enunciativa, não mais ancorada no Estado. Fontes enuncia-se todo o tempo em primeira pessoa: “**continúo** [...] a preocupar-me com o problema da educação popular”; “Dahi o ter-**me** incumbido da organização do *Quarto Livro de Leitura*”; “**procurei** a modicidade de custo”; “**acrescentei** no final do livrinho uma explicação das palavras”. A confirmar essa nova posição da autoria, a assinatura do prefácio é simplesmente “Henrique Fontes”.

Há uma marcação temporal neste prefácio que situa a elaboração do *Quarto Livro* na segunda metade dos anos de 1920. Como vimos no Capítulo 3, Fontes foi Diretor da Instrução até 1926. No primeiro parágrafo do prefácio acima ele afirma não ter mais “nenhuma responsabilidade na administração pública” ao incumbir-se da organização do Quarto Livro de Leitura, para completar a série iniciada em 1920. Então, o último volume parece ter sido composto mais de meia década depois dos demais. Isso poderia explicar porque sua composição é diferenciada, com a inclusão do glossário.

Nesta subseção examinamos os prefácios, procurando perceber especialmente suas características estilísticas, relacionando-as ao projeto de dizer e a posição enunciativa da autoria. Lembrando que essa posição de autoria implica um destinatário, que foi aqui levantado servirá como subsídio para, na seção 4.6, analisarmos a relação entre a autoria e o professor como destinatário do enunciado do autor. Na próxima seção, realizaremos análise semelhante nos textos de leitura, como forma de gerar dados para investigar a relação da autoria com o outro destinatário – o aluno.

### 4.3 OS GÊNEROS DOS TEXTOS DE LEITURA QUE COMPÕEM A SÉRIE FONTES

Nesta seção, fazemos levantamento geral nos volumes no que diz respeito aos gêneros do discurso dos textos inseridos e buscamos perceber, a partir das regularidades encontradas, como a autoria mobiliza textos de diferentes gêneros para a construção do enunciado. Adiantamos que não se trata de uma classificação com pretensão de grande refinamento, porque, dada a impossibilidade de conhecer a fonte original de todos os textos utilizados por Fontes para compor a série, identificamos o gênero de cada texto não a partir da situação original de interação, mas especialmente com base nas marcas composicionais, estilísticas e de conteúdo temático do texto tal qual publicado na série. Entretanto, buscamos por todos os textos cujo gênero tivemos dificuldade em identificar, e isso nos permitiu colher dados significativos sobre a forma como autoria trata os textos enquadrados, especialmente apondo-lhes títulos que não havia originalmente.

O gênero do enunciado está constitutivamente ligado à situação extraverbal (BAJTÍN [VOLOSHINOV], 1993b). Então, a situação de um texto em um dado gênero a partir apenas do seu conteúdo verbal pode proporcionar grandes dúvidas e distorções. Tomamos especial cuidado com a composição textual, porque ela poderia ser enganadora. Ao ser recortado e retirado de seu contexto como enunciado, um texto pode ter alteradas as características que marcam sua pertença a um dado gênero e assumir outras que remetem a outros gêneros.

O título dos textos, especificamente, provocou interpretações equivocadas no início da análise. Assim, por exemplo, textos que vêm encimados por títulos e que, por suas marcas estilísticas, pareceram-nos inicialmente ser trechos de artigos assinados foram depois identificados como trechos de discursos públicos. Foi o que ocorreu, por exemplo, com o texto “Para a paz e para a liberdade”, analisado mais adiante, nesta mesma seção. Trata-se de um trecho do longo discurso proferido por Lauro Müller, ao tomar posse na Academia Brasileira de Letras (MÜLLER, 1917). Tendo sido o texto do discurso publicado na íntegra em um jornal da época, foi-lhe recortado um pequeno trecho, o qual recebeu um título. As novas características de composição textual – tamanho, presença do título, assinatura, ausência do vocativo e dos cumprimentos iniciais –, associadas a características estilísticas que foram mantidas, especialmente o conteúdo temático e as marcas de argumentação, bem como a nova situação social de interação (fazer

parte de uma série de leitura), fizeram com que o texto passasse a assemelhar-se, temática, estilística e composicionalmente, a um artigo assinado.

Em caso de dúvida na identificação do gênero, buscamos o texto original e também usamos dados da biografia do autor para prever as condições em que o texto teria sido originalmente publicado. Mas nem sempre foi possível ter acesso quer ao texto integral, quer ao contexto original de sua enunciação. A organização que elaboramos, portanto, serve ao propósito de buscar regularidades e indícios de autoria, mas não pretende extremos de rigor analítico.

O trabalho de situar os textos em gêneros do discurso, que aparece sumarizado na Tabela 1 e nos Apêndices 1 a 4 envolveu longas horas de pesquisa, especialmente na internet, à procura das obras de onde Fontes extraiu os textos e de dados a respeito dos autores. Ao final do processo, todos os textos do Primeiro Livro foram satisfatoriamente situados em um gênero. Entre os textos do *Segundo Livro*, restou dúvida quanto ao gênero em apenas um caso. Já no *Terceiro* e no *Quarto Livro*, restaram dúvidas quanto ao gênero de 15 e de 10 textos, respectivamente. Os casos de dúvida aparecem marcados com “(?)” nos Apêndices 1-4. Como o gênero é determinado pela situação de interação, esse trabalho, como se discute adiante, serve especificamente aos propósitos desta pesquisa.

No que diz respeito aos gêneros intercalados dos textos, a Série Fontes é relativamente heterogênea. Identificamos, entre mais de duas dezenas de outros, os gêneros *carta pessoal*, *poema*, *conto*, *provérbio*, *anedota*, *fábula*, *crônica*, *biografia*, *citação*, *texto didático*, *discurso público*. Em dois casos, criamos uma nomenclatura *ad hoc* para o gênero, baseada na finalidade do texto, já enquadrado na Série, meramente para facilitar o agrupamento dos textos para análise segundo características comuns. Assim, são denominações de gêneros específicas para este estudo *perfil* e *exortação*.

Em alguns casos, devido aos diferentes critérios adotados – situação primeira de enunciação ou marcas estilísticas, composicionais e de conteúdo – e as informações de que dispúnhamos, o texto poderia ser situado em dois gêneros. Procuramos atender então a um critério de funcionamento discursivo do texto já enquadrado pela Série Fontes. Isso aconteceu, por exemplo, com alguns textos do gênero *biografia*, que poderiam ser também enquadrados como *texto didático*, por terem características temáticas e estilísticas que sugeriam serem trechos de livros didáticos de História. Sua ocorrência no último volume da série (v. Tabela 1) pareceu-nos corresponder a uma intencionalidade da

autoria de apresentar ao aluno uma galeria de vultos nacionais. Assim, o gênero *biografia* foi por nós escolhido levando em conta essa intencionalidade.

Na Tabela 1, a seguir, apresentamos uma totalização dos gêneros dos textos nos volumes da Série Fontes. Nos apêndices 1 a 4, são arrolados todos os textos que compõem a Série Fontes, especificando-se seu gênero, autor, assunto e ideologia(s) neles percebida(s)<sup>88</sup>.

**Tabela 1** – Gêneros dos textos nos livros de leitura da Série Fontes

Gêneros	Primeiro Livro	Segundo Livro	Terceiro Livro	Quarto Livro	Total
Poema	11	16	23	32	82
Citação	1	1	54	5	61
Conto <sup>89</sup>	14	25	21	0	60
Texto didático <sup>90</sup>	1	7	17	11	36
Biografia <sup>91</sup>	0	0	4	14	18
Crônica	0	0	7	4	11
Discurso público <sup>92</sup>	0	0	1	10	11
Carta pessoal	4	3	2	1	10
Provérbio	2	2	4	0	8
Fábula	1	1	4	0	6
Anegota <sup>93</sup>	3	2	0	0	5
Código de conduta	0	0	5	0	5
Artigo assinado	0	0	3	1	4
Perfil <sup>94</sup>	3	1	0	0	4

<sup>88</sup> Para efeito de análise, os discursos percebidos nos textos foram associados a quatro ideologias dominantes: nacionalismo, moral e civismo, positivismo e catolicismo (v. seção 4.5)

<sup>89</sup> Tomamos aqui como *conto* qualquer narrativa ficcional não identificada como *fábula*, *apólogo* ou *anedota*.

<sup>90</sup> Textos expositivos para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas.

<sup>91</sup> Consideramos aqui *biografia* o texto que visa apresentar dados biográficos e/ou feitos de personagens históricas específicas.

<sup>92</sup> Uma vez que visamos ao gênero do enunciado e não ao texto material, não estabelecemos distinção entre texto completo e excerto. Trata-se aqui, por exemplo, de trechos de discursos públicos incluídos na série.

<sup>93</sup> Consideramos aqui *anedota* o texto narrativo cujo objetivo principal parece ser relatar uma história de humor.

<sup>94</sup> Consideramos *perfil* o texto que traça um retrato genérico de um membro de certo grupo social, como o bom aluno, ou descreve uma personagem ficcional.

Ensaio	0	0	0	3	3
Saudação cívica	0	0	2	1	3
Exortação <sup>95</sup>	1	1	0	0	2
Manual de pedagogia <sup>96</sup>	0	0	2	0	2
Sermão	0	0	0	2	2
Tratado de filosofia	0	0	0	2	2
Livro de autoajuda	0	0	0	1	1
Parábola	0	1	0	0	1
Apólogo	0	0	1	0	1
Romance	0	0	0	1	1
Memória <sup>97</sup>	0	0	0	1	1
Total de textos	<b>41</b>	<b>60</b>	<b>150</b>	<b>89</b>	<b>340</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O número relativamente pequeno de textos no *Primeiro Livro de Leitura* deve-se, provavelmente, ao fato de que o mesmo foi concebido para uso durante o segundo semestre do primeiro ano, sendo o primeiro semestre dedicado ao estudo da cartilha de alfabetização. Já o *Terceiro Livro* é o que apresenta maior quantidade de textos porque mais de metade das lições contêm uma ou mais citações<sup>98</sup>. Porém, se excetuadas as citações, vemos que o número de textos não é muito discrepante em relação ao quarto volume.

Observada a composição dos volumes, relativamente à quantidade de textos e aos gêneros, percebemos um conjunto de regularidades, junto a algumas diferenças notáveis. Como principal regularidade, percebemos que *conto*, *poema* e *citação* são os gêneros mais frequentes na Série. A presença maior dos dois primeiros gêneros

<sup>95</sup> Considerarmos aqui *exortação* o texto que se marca pelo uso de imperativos ou deônticos e que insta o interlocutor a assumir certas atitudes ou realizar determinados atos.

<sup>96</sup> Os textos que situamos neste gênero são trechos de um manual publicado por Almeida Garret (GARRET, 1867).

<sup>97</sup> O texto que situamos neste gênero é um trecho de um longo documento organizado por Rui Barbosa relativo à eleição presidencial de 1910 (BARBOSA, 1971 [1910], algo como um relatório comentado. O gênero é nomeado no próprio documento.

<sup>98</sup> Por seu conteúdo moral, as citações encontradas na Série Fontes são indistinguíveis de máximas. Assim, por conveniência, não faremos distinção entre citações, enunciadas originalmente como trechos de obras maiores, e máximas, já enunciadas primeiramente como enunciados completos.

pode ser devida à forma como se constitui o livro de leitura na virada do século XX.

A presença de grande número de citações representa uma singularidade do terceiro livro para a qual não conseguimos obter interpretação definitiva. Considerada a intenção de aproveitar as folhas, evitando espaços em branco, as citações, cremos, devem ter sido um recurso para otimizar o uso do papel. Contribui para essa impressão o fato de que, de forma geral, o assunto da citação, frequentemente, não tem relação com o assunto do texto principal da lição. Na lição 24, por exemplo, o texto principal, “A verdade” (TL<sup>99</sup>, lição 24), trata do valor da verdade. Seguem-se a este texto estas duas citações: “Se quiserdes formar juízo seguro de um homem, observai primeiro quem são seus amigos (Fénelon)” e “A instrução é dote que se não gasta, direito que se não perde, liberdade que se não limita” (Coelho Neto). Vemos que as citações não parecem dialogar nem com o texto principal nem entre si.

Tem-se, então, a impressão de que as citações foram acrescentadas ao volume já composto, para preencher os espaços, porque, salvo exceções, como dito, eles não se relacionam pelo assunto com o texto principal da lição. Ademais, descontados as citações, vemos que o *Terceiro Livro* tem aproximadamente a mesma quantidade de textos que o *Quarto Livro*. Assim, as citações podem ser olhadas como uma espécie de texto à parte que percorre todo o volume.

A disposição das citações pode ter sido ditada especialmente por questões de diagramação. E então se poderia pensar novamente numa autoria compartilhada – relativamente à composição gráfica – com o editor e mesmo o tipógrafo. Mas, embora sem ligação mais evidente com o texto da lição em que se encontram, a escolha do assunto das citações não é, de forma alguma, casual. As citações se articulam ao todo da obra por seu discurso moralizante, como se pode ver nestes exemplos:

Aquele que pretende fazer um emprêgo sério de vida, deve proceder sempre como se tivesse de viver longamente e regular-

---

<sup>99</sup> Para simplicidade de referência, usaremos nas citações as siglas PL para *Primeiro Livro de Leitura* (FONTES, H. S., 1921), SL para *Segundo Livro de Leitura* (FONTES, H. S., 1920), TL para *Terceiro Livro de Leitura* (FONTES, H. S., 1936) e QL para *Quarto Livro de Leitura* (FONTES, H. S., 1930).

se, em todos os atos, como se devesse morrer amanhã. (TL<sup>100</sup>, lição 2).

Atendamos mais ao que diz de nós a nossa consciência que os homens; ela nos conhece melhor do que êles. (TL, lição 5).

Por mais caros que vos sejam o vosso patrimônio, as honras e a vida, estai pronto a sacrificar tudo ao dever, se êste vos exigir semelhante sacrifício. (TL, lição 14).

Ama o trabalho; se não precisares dele para o teu sustento, poderás necessitá-lo para a tua saúde. (TL, lição 35)

É preciso distinguirmos aqui os gêneros *citação* e *provérbio*. Os provérbios são textos populares, ligados à tradição oral, que se constituem a partir da ideologia do cotidiano. Assim, sua autoria é frequentemente atribuída a todo um povo. Falamos em provérbios chineses, russos, etc. Já a *citação* é um gênero da escrita, constitui-se no domínio da ideologia oficial e tem autor identificado. Outra distinção importante entre citações e provérbios é que, ao contrário destes, na qual ressoa uma voz de autoridade conferida por sua origem na sabedoria popular, naquelas o valor de verdade é conferido pelo *status* de seu autor. Segundo Obelkevich,

Da mesma forma que os provérbios, as citações falam com autoridade, mas enquanto os provérbios geralmente são anônimos e derivam sua força da comunidade, a autoridade da citação deriva literalmente de seu autor; usar uma citação significa identificar-se com o gênio do autor e elevar-se acima da plebe comum. (OBELKEVICH, 1997, p. 68).

Essa pretensa autoridade da citação, combinada à sua natureza lacônica, confere-lhe um caráter autoritário. Assim, sua presença massiva no Terceiro Livro de Leitura contribui para o estabelecimento de uma relação entre a autoria e o aluno marcada pelo uso da palavra autoritária, a qual, segundo Bakhtin,

---

<sup>100</sup> Por simplicidade, nas citações de trechos e nas análises, algumas vezes, não indicaremos a autoria dos textos intercalados na Série Fontes, que pode ser conferida nos Apêndices 1 a 4.



[...] exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. [...] Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra. Ela se incorpora indissolivelmente à autoridade — o poder político, a instituição, a personalidade — com ela permanece e com ela cai. Não se pode separá-la; aprovar um, tolerar o outro, recusar totalmente o terceiro. Por isso também a distância em relação à palavra autoritária permanece constante em toda sua extensão; é impossível aqui o jogo de distância — convergência e divergência, aproximação e distanciamento. (BAKHTIN, 1998b, p. 144).

A presença maciça da palavra autoritária na Série Fontes – que, como veremos, é um traço relevante na constituição da sua autoria – está relacionada à ideologia unificadora do nacionalismo. Esta exige a adesão incondicional de todos os cidadãos ao projeto de nação republicano-burguês.

Também citamos como diferença marcante entre os volumes, o desaparecimento de alguns gêneros e o surgimento de outros à medida que se avança do primeiro para o quarto volume. Assim, observa-se que desaparece, no *Quarto Livro*, o gênero *conto*, que é bastante abundante nos três primeiros volumes. Uma possível explicação para a ausência do *conto* no quarto volume é uma mudança na entonação. Visto dirigir-se o quarto volume a um aluno já um pouco mais velho, a autoria parece buscar um tom mais sério, mais próximo do universo adulto que do infantil. Parece buscar-se também um tom mais culto e um maior distanciamento em relação aos gêneros que, fora do livro de leitura, remontam à ideologia do cotidiano. Corrobora essa explicação o fato de que também não ocorrem nesse volume os gêneros *anedota* e *fábula*, presentes nos dois primeiros volumes, bem como o gênero *provérbio*, que ocorre nos três primeiros volumes. A respeito desse último gênero, Obelkevich afirma que, desde o início do século XIX, os provérbios passaram a ser encarados com desprezo pelas classes escolarizadas urbanas, que os consideravam antiquados, ilógicos e “impossíveis de serem levados a sério” (OBELKEVICH, 1997, p. 44). Assim, pode-se supor que Fontes, procurando, no *Quarto Livro*, um tom mais sério e uma aproximação às ideologias oficiais, prefere evitá-los.

Também parece ser devido a uma mudança de tom o fato de o gênero *texto didático*, praticamente ausente no primeiro volume, aparecer sete vezes no segundo volume, 16 vezes no terceiro volume e 11 vezes no quarto. No primeiro volume, um único texto foi por nós situado nesse gênero. Trata-se do texto “O tempo”, sem assinatura<sup>101</sup>:

## 22. O tempo

O ano está dividido em quatro estações, que são: a primavera, o verão, o outomno e o inverno.

Cada estação dura tres mezes. O anno tem trezentos e sessenta e cinco dias.

De quatro em quatro annos tem trezentos e sessenta e seis dias.

Chama-se então *anno bissexto*.

No, *anno bissexto* o mez de fevereiro tem vinte e nove dias.

Dos outros meses, uns tem trinta dias e outros trinta e um.

«Trinta dias tem setembro,

Abril, junho e novembro;

Vinte e oito só tem um,

E os mais têm trinta e um.»

O dia tem vinte e quatro horas; cada hora tem sessenta minutos; cada minuto tem sessenta segundos. (PL, lição 22, grifos no original).

Observe-se como o texto, de finalidade didática, apresenta estilo correspondente, com o uso de sentenças declarativas no presente do indicativo, indicando propriedades gerais, verdades universais. Ao mesmo tempo, o texto é clivado com uma quadrinha popular, marcada com aspas e separada do restante do texto por linhas em branco. Assim, enquanto o texto emoldurante – ele próprio intercalado no gênero livro de leitura – remete à esfera escolar e às ideologias oficiais, o texto enquadrado remete à ideologia do cotidiano. Intercalada nessa outro gênero, na esfera escolar, a poesia escolar ganha a “aura expressiva” desse gênero (BAKHTIN, 1998b) e passa a funcionar para o aluno como parte do gênero *texto didático*.

No *Segundo Livro*, aparecem três textos das chamadas Ciências Naturais – “Os tres reinos da natureza” (SL, lição 5), “As plantas” (SL, lição 14), “Noções de hygiene” (SL, lição 47) –, juntamente com um

<sup>101</sup> A ausência de assinatura será discutida na seção 4.5.

texto de Geografia – “A grandeza do Brasil” (SL, lição 20) –, um texto de História – “O Descobrimento do Brasil” (SL, lição 28) – e outros dois de Educação Moral e Cívica – “Defeitos que se devem evitar na sociedade” (SL, lição 42), Os dias feriados (SL, lição 51).

No *Terceiro Livro*, os textos por nós situados no gênero *texto didático* apresentam principalmente variados assuntos de Ciências Naturais, como se pode conferir nos títulos: “Sangue” (TL, lição 6), “Pássaros” (TL, lição 22), “Ferro” (TL, lição 26), “Plantas e flores, frutos e sementes” (TL, lição 30), “Germinação” (TL, lição 55), “As araucárias” (TL, lição 64), “Músculos” (TL, lição 66), “Cachoeiras” (TL, lição 74). Há também vários textos com conteúdos de Educação Moral e Cívica: “Deus” (TL, lição 2), “Amor filial” (TL, lição 3), “A criança e o dever” (TL, lição 4), “Conselhos” (TL, lição 19), “O que devemos aos que trabalham” (lição 46), “As armas nacionais” (TL, lição 73). E há ainda dois textos com conteúdos de História: “O exército negro” (TL, lição 18) e “Os Bandeirantes” (TL, lição 58). Portanto, no terceiro volume, continua também a intencionalidade da autoria de oferecer conteúdos didáticos associados às demais disciplinas escolares.

Esse propósito continua no *Quarto Livro*, porém agora as Ciências Naturais não são contempladas, exceto por um texto com conteúdo de higienismo: “Higiene da habitação” (QL, lição 14). Há principalmente textos com conteúdos de Educação Moral e Cívica: “Solidariedade familiar” (QL, lição 10), “Parentesco” (QL, lição 12), “Inviolabilidade de domicílio” (QL, lição 16), “Direitos e deveres” (QL, lição 28), “Comportamento escolar” (QL, lição 34), “A paz e a guerra” (QL, lição 39), “Virtude e sciencia” (QL, lição 52), “Impostos” (QL, lição 72). Há ainda dois textos com conteúdos de História: “Pindorama” (QL, lição 24) e “Os portugueses” (QL, lição 45).

A presença do gênero *texto didático* na série de leitura causa a impressão de que o autor procurar contemplar o princípio proposto por Orestes Guimarães (GUIMARÃES, 1911) de que o livro de leitura seja “o livro dos livros”, conforme vimos no Capítulo 3, oferecendo conteúdos didáticos de outras disciplinas escolares. Contudo, isso tem que ser olhado com suspeição: primeiro, pela baixa frequência desses textos, que representam cerca de um décimo do total; segundo pela baixa proporção de textos com conteúdos de Ciências Naturais na Série Fontes (14 em 340); terceiro pelo fato de que, mesmo alguns textos de Ciências Naturais, como vemos abaixo, trazem discursos patrióticos, o que sugere que a axiologia tenha contado mais que o assunto em si.

É importante destacarmos ainda que os textos do gênero *texto didático* apresentam características genéricas consideravelmente

diversas das atuais. Assim, mesmo os textos de Ciências Naturais aproximam-se, pelo estilo e conteúdo temático, dos textos de Educação Moral e Cívica. A título de exemplo, vejamos o texto “Cachoeiras”:

#### 74. Cachoeiras

*Valdemiro Potsch*

O carvão de pedra movimenta as fábricas e as locomotivas, e é um dos **grandes fatores do progresso** dos povos. Mas as quedas d' água, as cachoeiras fornecem a eletricidade que presta **tantos serviços** quanto o carvão de pedra, senão **muito maiores**.

Os países que possuem **grandes quedas d' água** e uma **reserva imensa de matéria prima, forçosamente** caminharão **na vanguarda das mais poderosas nações**. **Nenhum outro povo** tem **maiores cachoeiras**, mais **facilmente aproveitáveis** do que o Brasil. **Nenhum outro** possui **tantos rios** que possam ser mais **facilmente canalizados** para dar energia elétrica. (TL, lição 74, grifos nossos).

Como se pode ver, o texto combina informações objetivas, factuais, à maneira dos atuais textos didáticos (o carvão e a cachoeira como fontes energéticas), com julgamentos de valor destinados a produzir no aluno uma impressão positiva a respeito do Brasil e de suas potencialidades. Estilisticamente, essa visão ufanista a respeito do país manifesta-se nas escolhas de substantivos, adjetivos, advérbios e pronomes que conferem ao texto uma entonação otimista. Assim, o discurso do nacionalismo ufanista – que, como vimos no Capítulo 3, é uma das ideologias dominantes na época – penetra na escola associado ao discurso da ciência. Ainda que não seja Fontes o autor do texto e que, portanto, não sejam suas as escolhas estilísticas, o fato de haver escolhido esse texto para incluir na série, indica uma afiliação da autoria a esse discurso patriótico. Ao mesmo tempo, indica a intenção da autoria de constituir a consciência do aluno a partir das ideologias dominantes (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981).

A frequência do gênero *biografia* também experimenta um crescimento ao longo dos quatro volumes. Ausente nos dois primeiros volumes, a *biografia* ocorre quatro vezes no terceiro volume e 14 vezes no quarto. A *biografia*, a nosso ver, tem importante papel na modelação do sujeito, através da criação de uma memória de futuro de si próprio calcada na figura do herói. Segundo Bakhtin,

Aspirar à glória é tomar consciência de si na sociedade culta e histórica dos homens (ou na nação), é afirmar e construir sua vida na possível consciência dessa sociedade humana, é crescer não em si nem para si, mas nos outros ou para os outros, é ocupar um lugar no mundo imediato dos contemporâneos e descendentes. [...] Ao heroificar os outros, ao criar um panteão de heróis, ele [o indivíduo] irá familiarizar-se com ele, colocar a si mesmo nele, guiar de lá sua imagem futura desejada, criada à semelhança dos outros. (BAKHTIN, 2006a, p. 143).

A construção dessa memória de futuro pelo aluno reforça os laços de pertinência à nação. Portanto, considerado o contexto ideológico a que fizemos referência no Capítulo 3, a memória de futuro construída a partir da figura do herói é elemento importante no projeto de nação republicano.

A glorificação do herói fica mais evidente na Série Fontes quando se percebe que em todos os relatos biográficos apresentados selecionam-se apenas os aspectos dignificantes da vida dos heróis e heroínas, tudo que os faz quase sobre-humanos, e se realizam variados apagamentos discursivos. Isso será discutido na seção 4.5, mas adiantamos um exemplo: Em “O segredo nacional” (TL, lição 61), manifestam-se os discursos do patriotismo e da virilidade. Elogia-se a atitude heroica do comandante Silvado, ao entrar num navio que estavas preste a soçobrar para resgatar documentos que não deveriam cair nas mãos do inimigo.

## 61. O segredo Nacional

*B. de Sousa*

**Nada** existe mais importante para um soldado do que saber guardar, **com perda da própria vida**, os papéis secretos que lhe estejam confiados ou que por acaso lhe forem parar às mãos.

É um **ponto de honra** da vida militar, como a própria **coragem**. O segredo nacional **exige todos os sacrifícios** e aquele que, para o salvar, não souber afrontá-los, é **indigno** de vestir uma farda.

Não há **traição** mais **infame** que revelar ao estrangeiro e principalmente ao inimigo documentos que interessam à defesa da Pátria

Porisso devemos defendê-los **custe o que custar e aconteça o que acontecer**.

A morte do 1º Tenente Americo Silvado, em 1866, em frente ao forte de Curuzú, tem portanto um cunho de **heroísmo consciente e refletido, digno de ser lembrado**.

Era este oficial o comandante do encouraçado *Rio de Janeiro*.

Havia já dois dias que este navio sofria o vivo fogo das baterias de Curuzú, a que respondiam os canhões de bordo.

Resistia **galhardamente** o encouraçado brasileiro, quando de repente, em uma evolução, bateu em um torpedo submerso no rio.

A terrível explosão abriu-lhe o casco, num rombo enorme.

Era **fatal**; o Rio de Janeiro sossobrava.

O comandante Silvado, de pé, dirigia o salvamento das praças e dos oficiais, em botes. Ele aguardava-se para o fim.

Nisto, quando já o navio se afundava, o comandante lembrou-se de que na sua camara estavam papéis importantes e que poderiam ser apreendidos. Desceu à câmara para salvá-los.

Foi: mas não teve tempo de tornar ao convés, porque o Rio de Janeiro, adernando, sepultou com ele o seu **bravo comandante, figura viril de lealdade** aos interesses da sua Pátria. (TL, lição 61, grifos nossos).

Como se pode conferir no texto acima, a *biografia* visa a apresentar um modelo de cidadão desejável: viril, abnegado, que doa à pátria até a própria vida. Mas para isso o discurso da sensatez, da autopreservação, precisa ser apagado. Além disso, não se menciona a imprudência do gesto e a sua completa inutilidade. Para que o sacrifício do patriota tenha sentido, é preciso que o amor à pátria seja discursivizado como um valor absoluto, incontestável, mais relevante que a própria vida. Assim, observa-se no texto acima como o valor da vida humana é diminuído, reduzido a algo que pode ser sacrificado para o bem da pátria. Por outro lado, a máquina de guerra, o navio – mediante prosopopeias – é humanizada: O navio “resistia galhardamente”, até que a explosão lhe foi “fatal”. Então, ao mesmo tempo em que se manifesta o discurso militarista de valorização das coisas da guerra, o discurso que põe o valor da vida humana acima das coisas, também é apagado.

O gênero *biografia*, portanto, é mobilizado pela autoria para elogio ao herói, como forma de prover suporte discursivo ao projeto de nação republicano, o qual visa à constituição de um cidadão imbuído dos valores desejáveis à ideologia nacionalista. Esse mesmo processo de moldar um sujeito pelo exemplo é o que organiza o gênero *perfil*, que aparece no *Primeiro* e no *Segundo Livro*. Diferentemente da *biografia*, no *perfil* é apresentada como modelo ou antimodelo à criança uma outra

criança. Na lição “Boas qualidades e defeitos das crianças”, modelo e antitemodelo são confrontados:

### 25. Boas qualidades e defeitos das crianças

O menino *aplicado* ouve tudo o que diz o professor e por isso aprende com facilidade.

O menino *leviano* e *vadio* nunca presta atenção às palavras do professor; cuida mais de observar as moscas do que de estudar as lições; ficará por isso *ignorante*.

O menino *delicado* sabe agradecer às pessoas que lhe fazem algum favor ou lhe dão algum presente; cumprimenta as pessoas mais velhas; é um menino *amavel*.

O menino *grosseiro* não agradece os favores que recebe, nem cumprimenta as pessoas de respeito; é um menino *desagradavel*.

O menino *serviçal* gosta de ajudar os outros; o menino *egoísta*, cuida só de si.

O menino *discreto* não fala a torto e a direito e sabe guardar segredos.

O menino *agradecido* lembra-se sempre do favor que lhe fizeram e é amigo da pessoa que lhe fez bem.

O menino *ingrato* esquece-se dos benefícios que recebe e não gosta do seu bemfeitor.

O menino que chega á escola á hora certa, é *pontual*.

O menino *descuidado* chega sempre atrasado á escola e não prepara as suas lições. (PL, lição 25, grifos no original).

Os destaques feitos pelo autor do texto (o próprio Henrique Fontes) nos adjetivos visam a chamar a atenção do aluno tanto sobre os comportamentos que deve adotar quanto sobre os que se espera que evite. Por uma cuidadosa regulação do comportamento, visa-se a formar o sujeito desejável ao projeto de civilidade contido na ideologia republicana. É digno de nota que se utilize o substantivo *menino*, não *criança*, o que sugere que o discurso de formação dirige-se especificamente ao homem, não à mulher. Isso reforça a opinião de Silva e Flores (2010) de que a menina não é a interlocutora visada na Série Fontes.

É revelador que o gênero *perfil* dê lugar à *biografia* no terceiro e quarto volumes. Num primeiro momento, apresenta-se a criança um modelo com o qual ela pode identificar-se mais prontamente. Mais tarde, o modelo apresentado é mais distante de suas vivências, mas mais próximo do que se construiu discursivamente como o vulto nacional, a personalidade a ser emulada. Relativamente a isso, é interessante

observar que, nos textos do *Primeiro Livro*, as personagens dos perfis são referidas como *meninos* e são mostrados principalmente no ambiente da casa e da rua e não há referências à pátria. Já no único perfil do *Segundo Livro*, “O bom estudante” (lição 24), a personagem não é mais referida como *menino*, e sim como *estudante*, e quase não é mais mostrada no ambiente doméstico, mas no escolar.

Então, percebe-se que, entre o primeiro e o segundo volume, a autoria efetiva uma progressão gradual da modelagem oferecida para o aluno construir sua identidade. O modelo é primeiro a criança no lar, depois a criança/jovem na escola, referido agora como *estudante*, o que revela a intenção de dirigir a construção do sujeito a partir desse novo papel social e a partir da esfera escolar. Nesse novo papel social, o estudante, cabe-lhe incorporar à sua identidade os valores desejáveis, segundo as ideologias dominantes.

O texto “O bom estudante” encerra com este período: “Pensa muitas vezes no melhor meio de vir a ser um **cidadão útil** a si, á **família**, á **Pátria** e á **humanidade**” (SL, p. 40). Então, o aluno é interpelado pelo discurso a tornar-se um *eu para-os-outros* em um sistema de relações sociais na qual deve tomar uma posição ativa, responsável (BAKHTIN, 2010a).

No Quarto Livro, os dois textos do gênero *tratado de filosofia* ilustram bem essa transição. No primeiro, “O trabalho, lei universal” – um trecho das *Meditações* (MARCO AURÉLIO, 2002 [17?]), ao qual se acrescentou um título –, discute-se filosoficamente o trabalho como próprio da natureza dos homens e de todas as coisas. O sujeito que o texto visa construir pelo discurso agora não é mais um menino, mas um homem, como se pode ver no primeiro parágrafo:

Pela manhã, quando achares penoso o sair do leito, faz esta reflexão: É para agir como homem, que desperto. Hei de me lamentar, porque vou fazer aquilo que é a minha própria razão de ser e para o que fui lançado no mundo? Teria eu nascido, porventura, para dormir? Seria mais agradável... (TL, lição 33).

Já no texto “O homem magnânimo” – um trecho da *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 1984), com o título acrescido –, reproduzido a seguir, a composição textual lembra a do que definimos aqui como gênero perfil. Porém o vocabulário mais formal e as ideias mais abstratas não deixam dúvida de que o interlocutor previsto não é uma criança, mas um jovem em formação:



### 53. O homem magnânimo

(*Aristóteles*)

O homem magnânimo portar-se-á com moderação tanto na boa como na má fortuna.

Saberá receber os louvores e as humilhações.

Não se mostrará soberbo na prosperidade, nem aflito na desgraça.

Não buscará o perigo, nem tão pouco fugirá dele, porque são poucas as coisas que o interessam.

Será sóbrio no falar e lento em expressar-se, mas dirá abertamente e com coragem a sua maneira de pensar, quando a ocasião o exigir.

Saberá admirar o que merece ser admirado.

Desprezará as injúrias.

Não falará nem de si, nem dos outros, porque não desejará ser louvado, nem que os outros sejam censurados.

Não se queixará de bagatelas e não implorará a assistência de ninguém. (QL, lição 53).

Ainda com relação à variação dos gêneros entre os volumes, observa-se a redução progressiva do gênero *carta pessoal*, que aparece quatro vezes no *Primeiro Livro*, três no *Segundo*, duas no *Terceiro* e apenas uma no *Quarto*. Se lembrarmos que a *carta pessoal* é um gênero da esfera do cotidiano, evidencia-se a intenção da autoria, mencionada anteriormente, de construir uma subjetividade desde a esfera do cotidiano em direção às esferas formalizadas pelas ideologias oficiais.

Observa-se que a composição, o estilo e o conteúdo temático do gênero *carta pessoal* também mudam consideravelmente ao longo da Série. Nos primeiros volumes, a criança aparece como autora das cartas. Numa das cartas, um menino dirige-se à mãe contando-lhe de seus progressos na escola (“Alegria de um estudante”, PL, lição 5); em outra, o menino parabeniza o pai pelo aniversário (“No aniversario de Papai”, PL, lição 14); em outras duas (“Consequências de uma maldade”, PL, lição 21; “Resposta a uma carta”, PL, lição 27), temos uma troca de correspondências entre dois meninos, tratando da queda de um deles ao tentar apanhar um ninho de pássaros. No segundo volume, a criança figura como autora em uma carta, na qual um filho escreve à mãe dando-lhe parabéns pelo aniversário (“Carta de parabéns”, SL, lição 10). Na outra carta que aparece no segundo livro (“Repreensão amigável”, SL, lição 18), a criança já figura como destinatária do discurso adulto. Nela, um irmão mais velho (de idade não determinada) chama a atenção

de outro mais novo para os erros de ortografia e a má apresentação de uma carta que este escrevera ao pai. Nos dois últimos volumes, a criança (ou jovem) não aparece mais como autora, mas tão somente como destinatária das cartas. No terceiro volume, em duas cartas<sup>102</sup> não assinadas, uma mãe dirige-se aos filhos, prestando-lhe orientações éticas e práticas para a vida (“Relações e deveres entre irmãos”, TL, lição 45; “A simplicidade”, TL, lição 76). No *Quarto Livro*, há uma única carta<sup>103</sup>, igualmente não assinada, na qual um pai repreende severamente o filho por desrespeitar a mãe (“Amor de mãe”, QL, lição 6). A título de exemplo, reproduzimos a seguir, nas Figuras 11a-c, uma carta do primeiro e outra do terceiro volume.

---

<sup>102</sup> Essas cartas, na verdade, funcionam como gênero intercalado no romance *Cartas d’uma mãe a suas filhas*, que não conseguimos localizar, mas que aparece assim referenciado em A. I. M. Barros (2009): MME. PERMOND. *Conselhos d’uma mãe a suas filhas*. Petrópolis – RJ, 2ª ed. Centro da Boa Imprensa, 1923.

<sup>103</sup> Essa carta também funciona originalmente como gênero intercalado no romance *Coração*, de Edmundo D’Amicis. Localizamos uma edição do original em italiano da obra (DE AMICIS, 1994 [1886]).

— 10 —

## 5 Alegria de um estudante

Minha querida Mãe.

Dê-me a sua benção.

Eu estou muito contente, porque já sei ler e também já vou escrevendo.

Já acabei a Cartilha.

Estou agora no Primeiro Livro.

Vou-me esforçar para aprender a ler muito bem.

Então poderei aproveitar os lindos livros que Papai tem e poderei também ler os jornaes.

Minha boa Mãezinha, dê muitas saudades a Papai e aos meus queridos irmãos.

A' Senhora, a Papai e a elles peço que Deus dê muita saúde.

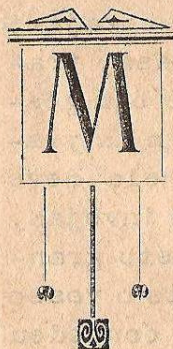
Creia, minha boa Mãe, que nunca, nunca se esquece da Senhora o seu filho, que lhe beija as mãos.

*Victor.*

**Figura 11a** – Carta pessoal – Lição 5 do *Primeiro Livro de Leitura*  
Fontes: FONTES, H. S. (1921, p. 10)

## 76. A simplicidade

Mme. Permond



MINHAS QUERIDAS FILHAS.

A simplicidade permite ao rico ser generoso para com os pobres, e aos que têm uma fortuna medíocre socorrer os que sofrem.

Regulemos o nosso modo de viver pela nossa fortuna; mas vivamos modestamente e sem nos prendermos com fantasias.

Não é necessário, para se ser feliz, viver rodeado de tudo o que há de mais belo, de mais extraordinário e elegante; pelo contrário, deve-se reagir contra o luxo exagerado, talvez mesmo escandaloso, que hoje se ostenta, sobretudo nas recepções, e que se introduziu até nas famílias que parecem mais sérias.

Figura 11b – Carta pessoal – Lição 76 do *Terceiro Livro de Leitura*  
Fonte: FONTES, H. S. (1936, p. 131).

— 132 —

Se Deus vos der fortuna, minhas queridas filhas, não ostenteis um luxo insolente, mas conservai a simplicidade no vosso modo de trajar, tanto dentro como fóra de casa, trajar que deve ser correto, de bom gosto e sem ostentações que dêem na vista. Se tendes carruagem, ela deve ser modesta para não crear invejas.

Enão penseis que haja nisto grande mérito, pois apenas cumpris o vosso dever; porque, se Deus vos concedeu fortuna, convencei-vos de que não foi unicamente para vossa utilidade pessoal, mas para que ajudeis àqueles que dela são menos favorecidos e que vivem na pobreza.

---

Amizade procedida de comer, beber e passear juntos, não merece o nome de tal, nem pode ter firmeza.

*Manuel Bernardes*

**Figura 11c** – Carta pessoal – Lição 76 do *Terceiro Livro de Leitura*  
Fonte: FONTES, H. S. (1936, p. 132).

Observe-se, primeiramente, como o cuidado com a composição gráfica própria do gênero verifica-se apenas no primeiro texto. Parece supor-se que o aluno do terceiro ano já está de tal forma familiarizado com o gênero que não há mais necessidade de respeitar o padrão gráfico (lembramos que, na época, a carta pessoal era o gênero escrito por excelência da comunicação cotidiana).

Ainda que a primeira carta seja um texto ficcional (segundo cremos, escrito pelo próprio Henrique Fontes), marcado por certa artificialidade na linguagem, percebe-se como busca remeter-se ao cotidiano infantil<sup>104</sup>. Já a segunda carta afasta-se bastante, no assunto, de uma carta familiar. Em vez versar sobre fatos do cotidiano, traz um conjunto de preceitos éticos, aproximando-se, pelo tom e pelo conteúdo, a um tratado de moral.

As duas cartas compartilham certa visão burguesa de mundo. Na primeira, observa-se o discurso de valorização da erudição, na afirmação do menino de que deseja “aproveitar os lindos livros que papai tem”. Na segunda, ouvem-se os discursos burgueses da riqueza como dom divino, da solidariedade dos ricos em relação aos pobres, na forma de esmola, e da naturalização da pobreza: “se Deus vos **concedeu** fortuna, convencei-vos de que não foi unicamente para vossa utilidade pessoal, mas para que **ajudeis** àqueles que dela são menos favorecidos e que **vivem** na pobreza” (TL, p. 132). Esses são discursos da classe dominante e revelam como a escola – e o livro escolar – no contexto social a que nos referimos no Capítulo 3, é usada para veicular a ideologia dominante.

Ainda no que diz respeito à variação composicional entre os volumes quanto aos gêneros intercalados, destacamos o que se verifica com os gêneros *crônica*, *artigo assinado* e *discurso*, os quais têm em comum o fato de não serem gêneros da esfera do cotidiano. A ausência desses gêneros nos dois primeiros volumes e sua presença nos dois últimos também parece estar relacionada ao propósito da autoria de transportar o aluno, discursivamente falando, da esfera do cotidiano para outras esferas, no domínio das ideologias dominantes. Para exemplificarmos a presença desses gêneros na Série, escolhemos três textos: “A roseira” (TL, lição 11), “A obediência” (TL, lição 34) e “Para a paz e para a liberdade”.

---

<sup>104</sup> A esse respeito, é preciso lembrar que, devido à pouca disponibilidade de escolas, na época, não era incomum que meninos, mesmo em tenra idade, fossem mandados a internatos, ou mesmo à casa de parentes, para estudar. Então, a situação de interlocução em si, não parece artificialesca.

No texto “A roseira”, a seguir, temos o discurso voltado à formação de um novo sujeito, o de habitante das cidades. Descrevendo o processo de construção desse novo padrão de civilidade na Florianópolis do início do século XX, Machado (2007) refere-se ao discurso voltado à reforma não só da cidade, mas também do cidadão: “Era preciso também embelezar praças e jardins, bem como implementar a medicalização da população objetivando alcançar um modelo de civilização irradiado das grandes metrópoles européias, como Paris.” (MACHADO, 2007, p. 17). Assim, o discurso de amor à natureza, às flores, às árvores, vem também a servir ao novo projeto de civilidade que discutimos no Capítulo 3.

## 11. A roseira

*Coelho Neto*

Queres distrair-te? Cultiva uma planta. Toma a teu cuidado uma roseira e terás o premio do teu fácil e amoroso trabalho, vendo-a crescer, enfolhar-se, dar o botão, abrí-lo em flôr. Quando colheres a rosa, trazendo-a para a tua mesa, poderás mostrá-la como um pouco de ti mesma, visto que concorreste para a sua existência com os carinhos de que cercaste o arbusto em que se gerou.

A planta ensina-nos a ser bons, mostrando que a bondade é sempre recompensada; e prova-nos que a educação, ministrada como convém, corrige todos os defeitos.

Lembras-te da pequenina magnólia, cuja haste retorcida tanto lhe comprometia o porte? Váí vê-la – é outra : direita e grandíosa só com o amparo de uma estaca que lhe apôs o jardineiro.

Como agradece a planta o bem que recebe? A roseira, com as suas flores; a fruteira, com seus pomos; as árvores estéreis, com a lenha e a sombra.

Assim, todas são gratas aos benefícios que lhes fazemos.

Uma roseira é bastante para educar-nos o coração no amor da natureza, dando-nos o espetáculo da vida e a compensação alegre das suas flores. (TL, lição 11).

Nesse texto, observa-se algo bastante raro nos textos da série: o destinatário é feminino, o que é linguisticamente marcado somente no pronome *mesma* neste trecho do primeiro parágrafo: “Quando colheres a rosa, trazendo-a para a tua mesa, poderás mostrá-la como um pouco de ti **mesma**”. Num contexto de valorização da virilidade, não caberia pedir a um homem ou menino que fosse cuidar de rosas e trazê-las para enfeitar a casa. Na construção do sujeito pela ideologia dominante

(BAKHTIN [VOLOCHÍNOV, 1981]), visa-se a identidades diferentes para homens e mulheres.

No texto “O patriota”, percebe-se como se manifesta a ideologia dominante do nacionalismo, na forma de um entrelaçamento dos discursos patriótico e belicista. Chama a nossa atenção a forma como o amor à pátria é valorado como uma forma de religião: o “resultado do esforço honesto e dedicado dos cidadãos” é levado como oferenda ao “altar da pátria”. Na ideologia unificante do nacionalismo, efetua-se um apagamento das tensões entre classes sociais, e todos os cidadãos são mostrados a contribuir para o “crescimento das riquezas nacionais” e para o “aperfeiçoamento intelectual e moral” da pátria.

### 32. O patriota

*Lemos Brito*

O patriota serve a seu país na paz como na guerra.

Na guerra, luta e morre por êle. Na paz, empenha todas as suas energias para serví-lo e engrandecê-lo.

O operário, que dia a dia moureja na oficina ou na usina; o escritor, que propugna as causas mais nobres e advoga a reforma que apressarão as vitórias morais de seus concidadãos; o estadista, que sacrifica a popularidade para impor uma lei cujo alcance a massa geral do povo dificilmente perceberá; o criador, que apura, pela seleção, o gado de suas pastagens, como o inventor de processos melhores para a conservação dos produtos destinados à exportação; o comerciante, que capitaliza e alarga o seu negócio, dando trabalho e consumo ao trabalho de centenas de trabalhadores; todo aquele que, na sociedade, na eminência dos cargos públicos ou na obscuridade do campo ou oficina, leva ao altar da Pátria o resultado de um esforço honesto e dedicado; todo o que assim exalta a espécie humana, cooperando para o rápido crescimento das riquezas nacionais, para o aperfeiçoamento intelectual e moral de sua Pátria, é um patriota, e pratica o verdadeiro, o são patriotismo. (TL, lição 32).

No texto acima, observa-se como a ideologia dominante busca a monovalência do signo mediante apagamento de discursos contrários ao seu projeto ideológico (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981). Assim, não se menciona que o operário da oficina tem parte do seu trabalho espoliado por seu patrão na forma de mais-valia, não se menciona que o escritor frequentemente vende a sua pena à intriga política, que o “sacrifício” do estadista é, no mais das vezes, em proveito próprio, que o conhecimento científico é usado na guerra, que o comerciante é movido



pelo lucro. Importa à classe dominante e aos seus arautos manipular o signo, apagar parte de seus sentidos, para que nele deixem de se refletir as tensões sociais. Só assim o projeto da unificação de todos os brasileiros frente ao “altar da pátria” pode-se efetivar e pode-se firmar a ideologia unificadora do nacionalismo de que tratamos no Capítulo 3.

Por fim, em “Para a paz e para a liberdade”, abaixo, vê-se novamente como a ideologia oficial do nacionalismo norteia todo o texto. Como vimos no Capítulo 3, a presença de um inimigo externo exacerba o sentimento de pertença à nação e dá sentido ao discurso da unidade nacional. Assim, operando discursivamente com a imagem de ameaças vagas pairando no horizonte (“criminosos de lesa humanidade”, “malfeitores nos paços reais e nas casas de governo”), Müller mobiliza o discurso da insegurança para justificar a necessidade de a nação armar-se para garantir a paz. Em seguida, para maior efeito do discurso da ameaça sobre o interlocutor, apresenta o quadro possível de se ver a “violência estrangeira e criminosa” triunfar sobre “o direito nacional inerme”. No penúltimo parágrafo, Müller antecipa-se ao discurso pacifista com uma estrutura concessiva: ainda que o “nível moral” das pessoas e nações tenda a subir, a pátria não pode expor-se ao risco. Daí a necessidade de a nação fundamentar seu “direito à vida independente” na sua própria “energia”. O texto, portanto, repisa a ideia contida no moto latino *si vis pacem, para bellum*.

## 56. Para a paz e para a liberdade

*Lauro Müller*

Pela disposição aos sacrifícios extremos se póde medir o patriotismo de um povo; na previsão em educá-lo e aparelhá-lo para afrontar todos os riscos da paz e da guerra mede-se o zelo e a capacidade dos seus estadistas. Por criminosos de lesa-humanidade devemos tê-los se propositalmente norteiam a política em rumo para a guerra, inevitavel no mundo sómente porque, como nas estradas desertas e nas viellas escusas, há malfeitores nos paços reaes e nas casas de governo.

Mas, porque estes existem, crime e monstruoso seria tambem de lesa patria e de lesa humanidade abrir-lhes as portas da victoria, deixando pela ineficácia de uma resistencia mal aparelhada que a Patria percesse, triunfando a violência estrangeira e criminosa sobre o direito nacional inerme.

Desarmar a Nação é desarmar todos os direitos que ella representa.

Correm maliciosos os tempos que vivemos e, ainda que muito se deva esperar, na sociedade das nações, como na das pessoas, que os costumes subam de nível moral, nenhuma garantia possuirá de viver livre e soberano o país que na sua própria energia não funde o seu direito á vida independente.

Para a paz e para a liberdade, que não existem sem justiça, devem nortear-se os destinos nacionaes; mas no roteiro de todas as travessias ha riscos e perigos que só a prudencia providente, com o auxilio da coragem, sabe evitar ou vencer. (QL, lição 56).

Não deixa de ser curioso lembrar que essa fala foi proferida na posse de Lauro Müller na Academia Brasileira de Letras. Ou seja, o discurso nacionalista-belicista penetra mesmo instituições cuja finalidade precípua não é tratar da guerra. Considerado o horizonte apreciativo da época – no contexto da 1ª Guerra Mundial em curso – faz sentido o discurso da ameaça internacional. Assim, o que hoje nos pareceria inusitado – um enunciado com esse conteúdo temático no contexto de recepção a um novo acadêmico – não causou estranheza naquele contexto.

Destacamos ainda, na análise do texto “Para a paz e para a liberdade”, a escolha do título. Como um trecho de um discurso público, o texto não tinha originalmente título. A seleção do trecho “Para a paz e para a liberdade” como título – possivelmente realizada por Henrique Fontes –, indica a valoração dos conceitos de paz e liberdade como os mais relevantes, num texto cuja argumentação, afinal, se fundamenta na possibilidade da guerra. Destacando esses dois conceitos, já positivamente valorados em inúmeros outros discursos, a autoria consegue uma maior adesão do interlocutor à argumentação proposta. Portanto, a proeminência aos conceitos de paz e liberdade, conferida por sua escolha como título, é um importante movimento da autoria a guiar o interlocutor.

Finalizando esta seção sobre os gêneros nos textos selecionados para compor a Série Fontes, ressaltamos que não nos parece que o gênero dos textos tenha sido o critério mais relevante para sua escolha. Mas, como esperamos ter ficado aparente, existe uma variação nos gêneros ao longo dos volumes, com os gêneros mais próximos da esfera do cotidiano aparecendo com maior frequência nos primeiros volumes e os próprios das esferas oficiais concentrando-se mais nos dois últimos volumes. Isso, a nosso ver, reflete uma intenção da autoria de tomar o aluno, ainda criança, com sua consciência ainda modelada quase que exclusivamente pela ideologia do cotidiano, e ir (en)formando uma nova

consciência no domínio das ideologias oficiais. Esse, afinal, é um dos papéis da escola em qualquer época e lugar. Muda, basicamente, o conteúdo das ideologias formalizadas.

#### 4.4 AUTORES MATERIAIS DOS TEXTOS NA SÉRIE FONTES

Por se tratar de uma antologia, a Série Fontes compreende textos de variados autores, entre os quais, supomos, o próprio Henrique Fontes. A identificação dos autores materiais dos textos é um dado relevante para a análise, uma vez que pode indicar a afiliação da autoria da Série Fontes a certos discursos e, logo, a certas ideologias da época, já abordadas no Capítulo 3. Entretanto, em alguns casos, não se tem uma assinatura indicando a autoria. Observa-se, quanto à indicação da autoria material nos textos, quatro situações diferentes:

- a) textos com assinatura;
- b) textos sem assinatura;
- c) textos com assinatura fictícia;
- d) textos assinalados com a abreviatura “Extr.” (ou “Ext.”).

Os textos do primeiro tipo, naturalmente, não oferecem problemas quanto à identificação do autor. Já os textos do segundo e do terceiro tipo requerem uma decisão quanto a se lhes atribuir, ou não, uma autoria material e quanto a considerar Henrique Fontes seu autor. Segundo nos relatou Ada Carolina Fontes, em contato verbal, suas duas tias-avós (uma das quais falecida logo ao início desta pesquisa) sempre se mostraram bastante cuidadosas relativamente à autoria, só considerando Henrique Fontes autor material dos textos efetivamente assinados por ele (no caso da Série Fontes, isso se resumiria aos prefácios, ao glossário e a um texto assinado com H. no *Segundo Livro*). Conforme Ada Carolina, a motivação para tal seria o receio de que lançasse sobre a memória de Henrique Fontes a pecha de plagiário, caso se descobrisse que algum texto atribuído a ele era, na verdade, de autoria alheia.

Já as dissertações que tiveram por objeto a Série Fontes divergem quanto ao tratamento dado aos textos sem assinatura. C. D. Nascimento (2003) e Prochnow (2009), ao citá-los, apõem “Sem assinatura” e “s/ autoria”, respectivamente. Já Venera (2003), J. F. S. Souza (2010) e A. C. F. Fontes (2011) não se referem à questão. Por fim, P. M. C. Santos

(1997) atribui a autoria dos textos sem assinatura ao próprio Henrique Fontes. Tratando especificamente do *Primeiro Livro de Leitura*, afirma:

O índice do Primeiro Livro de Leitura consta de 38 lições, na forma de crônica, poesia, provérbio, ditado, fábula e carta. Destas, são vinte e nove as lições não assinadas, o que nos leva a crer que são da autoria do próprio professor Fontes [...]. Há mais um aspecto que nos faz afirmar a sua autoria. Algumas lições em forma de cartas são assinadas com os nomes e seus filhos nascidos até o ano da publicação do Primeiro Livro de Leitura, são eles Paulo (1914), Manuel (1915), José (1917) e Victor (1919). (SANTOS, P. M. C., 1997, p. 44, grifos no original).

Prochnow também compartilha essa opinião em uma nota de rodapé: “Coincidência ou não, Paulo é o nome do filho de Henrique Fontes, o que traz fortes indícios de ser ele mesmo [Fontes] o autor desta lição” (PROCHNOW, 2009, p.102).

No tratamento da autoria dos textos sem assinatura ou com assinatura claramente fictícia (especificamente cartas dirigidas aos pais ou irmãos), adotamos no presente trabalho o mesmo procedimento de P. M. C. Santos (1997), considerando tais textos como de autoria de Henrique Fontes. Excetuam-se os provérbios, que, mesmo não estando assinados, não são claramente da autoria de Henrique Fontes. Consideramos, nesse caso, uma autoria popular. Ainda que cada provérbio tenha surgido, em algum momento, como produto de um único homem, sua disseminação como dito recorrente depende de que lhe seja atribuído um valor de verdade dentro da produção ideológica de certo povo num dado momento histórico. Daí a possibilidade de que lhe seja atribuída uma autoria coletiva, como a de que nos fala Bakhtin (2010a). Na Série Fontes, aliás, faz-se isso ao apor a dois dos provérbios as assinaturas “Provérbio finlandês” (TL, lição 5) e “Provérbio inglês” (TL, lição 5), respectivamente.

Ainda a respeito dos textos não assinados, é interessante observar o que ocorre no conto “Sonhos de um estudante”, presente no *Segundo Livro*. Na edição de 1920, esse texto aparece assinado com “H.” e é o único texto assinado com inicial em toda a série. Considerando que não haveria razão para Fontes esconder sob a inicial “H.” o nome de um terceiro, parece-nos claro que esse seja um texto do próprio autor. Na

edição de 1945, esse mesmo texto aparece sem assinatura. Reforça-se, assim, a ideia de que Fontes é o autor dos textos não assinados.

Por fim, os textos assinalados com “Extr.” também se mostram controversos quanto à autoria. Nenhum dos autores das dissertações citadas manifestou-se quanto à autoria desses textos. Em conversa com Ada Carolina Fontes, ela nos disse sua tia-avó, Therezinha Fontes, e ela própria supõem ser “Extr.” a abreviatura de “Extraído” ou “Extrato”, mas não têm certeza quanto a isso.

Um dado que pode ajudar a elucidar a autoria dos textos assinalados com “Extr.” é a variação entre a primeira edição do *Segundo Livro* e a edição de 1945. Vários textos que aparecem sem assinatura na primeira edição figuram na edição de 1949 com “Extr.”. Cremos que uma explicação bastante plausível é que tais textos constituam adaptações. Assim, Henrique Fontes primeiramente teria considerado essas adaptações como textos próprios e depois teria decidido apor a observação “Extr.” a fim de evitar possíveis acusações de que estivesse apresentando histórias populares ou de autor anônimo como se fossem suas. Um exemplo claro em que o texto marcado com “Extr.” trata-se de uma adaptação é “O sapateiro e o rei” (TL, lição 33). Esse conto, que mostra como um sapateiro que vivia a cantar torna-se infeliz ao receber de um rei uma bolsa de ouro, é versão de história bem mais antiga, que foi aproveitada pelo poeta português Bulhão Pato para compor o poema “O rei e o sapateiro”.

Portanto, trataremos aqui os textos assinalados com “Extr.” como adaptações elaboradas por Fontes de histórias populares ou de textos de autores anônimos. Mas destacamos um caso, pelo menos, em que o texto assinado com “Extr.” não foi adaptado. Trata-se do poema “O ouro e o carvão” (TL, lição 72), do poeta paraense Carlos Hipólito de Santa Helena Magno. Aparentemente, não lhe conseguindo determinar a autoria e desejando deixar claro que se tratava de texto alheio, Fontes optou por apor-lhe a assinatura “Extr.”. Nos apêndices 1-4, apresenta-se a autoria material dos textos, conforme indicada na Série Fontes.

No *Primeiro Livro de Leitura*, não há assinatura em 28 dos 41 textos, e quatro textos (cartas) têm assinatura fictícia. Outros três textos são provérbios, de autoria popular. Dos textos restantes, dois são de Afonso Celso<sup>105</sup> e os demais distribuem entre oito autores, cada um com um texto. Não ocorrem textos assinalados com “Extr.”.

---

<sup>105</sup> Utilizamos aqui a grafia corrente dos nomes, visto tratar-se de autores já falecidos. Assim, os nomes Affonso, Ruy e Anna, são aqui grafados como Afonso, Rui e Ana.

Entre os 61 textos do *Segundo Livro*, 25 não têm assinatura indicada, enquanto três têm assinaturas fictícias. Há ainda dois textos marcados com “Extr.”. Os autores com maior número de textos neste volume são Guerra Junqueiro, com quatro textos, Ana de Castro Osório e Delminda Silveira, com três textos cada, e Afonso Lopes Vieira e Hilário Ribeiro, com dois textos cada. Outros 15 autores aparecem com um texto cada. Há ainda o já mencionado texto assinado com “H.”, que atribuímos a Henrique Fontes.

No *Terceiro Livro de Leitura*, 19 entre os 150 textos são assinalados com “Extr.”, nove textos aparecem sem autoria indicada, dos quais dois são provérbios. Outros dois provérbios, como já mencionado, recebem as assinaturas “Provérbio finlandês” e “Provérbio inglês”. Os autores com maior número de textos são Coelho Neto e Rui Barbosa, ambos com oito e sete textos, respectivamente, seguidos de Valdemiro Posch, com seis. Há cinco citações do Código dos Escoteiros e outras cinco do Marquês de Maricá. Rita M. Barreto aparece como autora de cinco textos<sup>106</sup>; Olavo Bilac, como autor de quatro textos; C. W. Armstrong, Orisson Marden e J. Pinto Silva, como autores de três textos cada. Outros 13 autores aparecem com dois textos cada (Almeida Garret, Aristóteles, Baltazar Pereira, C. Wagner, Confúcio, João de Deus, Lemos Brito, Luís Guimarães Júnior, Miguel Couto, Mme. Permond, Odilon Fernandes, Pitágoras, Samuel Smiles) e há 43 autores com um texto cada. Há ainda duas citações da Bíblia e duas fábulas indígenas.

No *Quarto Livro*, apenas dois dos 89 textos não têm assinatura. Rui Barbosa aparece como o autor com maior número de textos, oito, seguido de Olavo Bilac, com quatro textos, e Afonso Celso, com três textos. Há também nove autores com dois textos cada (A. F. de Castilho, Adolpho Konder, Emilio Faguet, Henrique Coelho, Joaquim Manoel de Macedo, Lauro Müller, Luís Delfino e Vieira) e 53 autores com um texto cada.

A tabela 2, a seguir, apresenta os autores com dois ou mais textos na Série Fontes. Considerado o conjunto dos quatro volumes, temos 58 textos sem indicação material de autoria, 21 textos marcados como “Extr.”, nove textos de autoria popular (sete provérbios e dois poemas) e

---

<sup>106</sup> Para uma mesma citação na lição 69 do *Terceiro Livro*, figuram assinaturas diferentes nas edições de 1936 e 1951. Na edição de 1936, figura a assinatura “Rui Barbosa”; na edição de 1951, “Rita M. Barreto”. Decidimos considerar a segunda como sendo a correta, porque é mais razoável supor que houvesse um erro, que foi depois percebido.

sete textos (cartas) de autor fictício. Conforme já destacamos, consideramos os textos sem indicação material de autoria e os textos com autoria fictícia como sendo do próprio Henrique Fontes, o que totaliza 65 textos atribuídos a ele. Já os textos marcados com “Extr.”, para nós, são adaptações feitas por Fontes de textos populares ou de autor desconhecido. Os demais textos têm autores identificados.

**Tabela 2** – Assinaturas dos textos incluídos nos livros de leitura da Série Fontes<sup>†</sup>

<b>Autor</b>	<b>Nº de textos</b>	<b>Autor</b>	<b>Nº de textos</b>
[S/ assinatura]	58	Samuel Smiles	3
[Extr.]	21	Adolfo Konder	2
Rui Barbosa	15	Almeida Garret	2
Olavo Bilac	10	Antônio Gonçalves Dias	2
Coelho Neto	9	Aquino Corrêa	2
Valdemiro Potech	6	B. de Souza	2
Afonso Celso	5	Baltazar Pereira	2
Do Código dos Escoteiros	5	Belmiro Braga	2
Guerra Junqueiro	5	C. Wagner	2
Marquês de Maricá	5	Carlos Góis	2
Rita de Macedo Barreto	5	Casimiro de Abreu	2
Ana de Castro Osório	4	Confúcio	2
C. W. Armstrong	4	Domingos Gonçalves de Magalhães	2
Delminda Silveira	4	Emilio Faguet	2
A. F. de Castilho	3	Fábula indígena	2
Afonso Lopes Vieira	3	Henrique Coelho	2
Aristóteles	3	Joaquim Manoel de Macedo	2
Carlos Porto Carreiro	3	Julia Lopes de Almeida	2
Fagundes Varela	3	Lauro Müller	2
Hilário Ribeiro	3	Luís Delfino	2
J. Pinto e Silva	3	Miguel Couto	2
João de Deus	3	Mme. Permond	2
Lemos Brito	3	Odilon Fernandes	2
Luís Guimaraes Júnior	3	Pitágoras	2
Orisson Marden	3	Vieira	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>†</sup> Não estão incluídas as assinaturas que aparecem somente uma vez.

Não seria possível – nem particularmente revelador – tomar a biografia de todos os autores com textos incluídos na Série Fontes. Então decidimos examinar a biografia apenas dos autores com cinco ou mais textos incluídos, porque isso, como já mencionado, pode revelar a afiliação da autoria a dados discursos. Assim, analisamos a biografia de Rui Barbosa, Olavo Bilac, Coelho Neto, Valdemiro Potech, Afonso

Celso, Guerra Junqueiro, Marquês de Maricá e Rita de Macedo Barreto. Ainda, devido às cinco citações assinaturas “Do Código dos Escoteiros”, na análise que se apresenta na seção 4.5, tecemos algumas considerações a respeito do papel do escotismo na veiculação de discursos cívico-nacionalistas.

Como se pode observar na Tabela 2, Rui Barbosa (1849-1923) é o autor com mais textos incluídos na Série Fontes. Jurista, político, diplomata, escritor, filólogo, tradutor, jornalista e advogado, Rui Barbosa de Oliveira foi um dos artífices da República brasileira. Durante cerca de cinquenta anos, foi figura de grande evidência na política interna e externa do país. Machado e Mélo (2007) alistam parte das atividades que Barbosa desenvolveu nessas áreas:

Na República, foi Ministro da Fazenda e Senador. Participou ativamente da criação dos primeiros decretos do governo provisório, inclusive sugerindo o nome oficial do país compatível com o regime federativo estabelecido: Estados Unidos do Brasil [...]. Ele contribuiu significativamente na elaboração do projeto da primeira Constituição republicana, datada de 1891. Foi candidato à presidência por duas vezes, em 1910 e em 1919, não obtendo êxito nas eleições. [...] Rui Barbosa foi também Embaixador Extraordinário do Brasil, em missão especial, em 1907, na Segunda Conferência da Paz, em Haia, e em 1916, nas festas do Centenário da Independência Argentina, na cidade de Buenos Aires. Em 1921, foi eleito Juiz da Côrte Permanente de Justiça Internacional, com sede em Haia [...]. (MACHADO; MÉLO, 2007, p. 183).

Rui Barbosa agiu em defesa do federalismo, do abolicionismo e, posteriormente, do civilismo, tendo sido candidato à Presidência da República contra o Marechal Hermes da Fonseca. Também se dedicou à literatura, sendo membro fundador da Academia Brasileira de Letras e ocupando sua presidência entre 1908 e 1919.

Barbosa servia-se frequentemente, em suas análises e argumentações, de dados históricos, estatísticos e científicos tanto relativos ao Brasil quanto a outros países. No seu longo relatório sobre a Reforma do Ensino Primário (BARBOSA, 1947 [1883]), por exemplo, ao tratar do número de alunos em cada classe, Barbosa apresenta dados



de vários países europeus e de mais de uma dezena de cidades americanas.

Como vimos no Capítulo 3, é discurso comum entre a intelectualidade brasileira da Primeira República, a denúncia do “atraso” do Brasil em relação à Europa e aos Estados Unidos. Como outros intelectuais do período, Barbosa estabelecia frequentes comparações entre a realidade brasileira e desses países e apontava “a necessidade do país seguir os exemplos de organização desses países que se encontravam em ‘melhores condições’, em termos de organização, para seu desenvolvimento material” (MACHADO; MÉLO, 2007, p. 184).

Rui Barbosa foi uma das figuras públicas mais notórias de seu tempo e encarnava os discursos republicanos de nova civilidade, modernização do Estado e universalização da educação. Assim, a inclusão de 15 textos seus (oito citações, seis trechos de discursos e um trecho de memória) evidencia a afiliação da autoria da *Serie Fontes* à ideologia republicana e também aos discursos de reforma moral e intelectual da nação. A esse respeito, observem-se uma citação de Barbosa no *Terceiro Livro* e um pequeno trecho de discurso, apresentado no *Quarto Livro*:

A fé que se professa, quando os lábios não mentem, é a que nos está no coração, nas crenças, nas idéias. Mas, as idéias, as crenças, o coração do homem se estampam na sua vida. Os seus atos são o espelho da sua consciência, o reflexo dos seus sentimentos, a linguagem das suas convicções. (TL, lição 70).

### **81. As boas acções**

*Ruy Barbosa*

Quando praticamos uma acção boa, não sabemos se é para hoje, ou para quando. O caso é que seus frutos podem ser tardios, mas são certos. Uns plantam a semente da couve para o prato de amanhã, outros a semente do carvalho para o abrigo do futuro. Aquelles cavam para si mesmos. Estes lavram para o seu país, para a felicidade dos seus descendentes, para o beneficio do genero humano. (QL, lição 81).

No primeiro texto, Barbosa, à sua maneira, faz um elogio ao ato responsável, mas põe o sujeito como fonte do seu psiquismo. Porém, como destaca Bakhtin [Volochínov] (1981), o psiquismo interior é sógnico, portanto socialmente constituído. Então, as ideias, crenças e convicções do homem tem origem social. Assim, os atos do homem

espelham não somente sua consciência, mas também os valores no horizonte social de sua época.

No segundo texto, valoriza-se a abnegação, a doação de esforço ao bem das gerações futuras. Em ambos os textos, apresenta-se o discurso da elevação moral do cidadão, como forma de garantir o bem da pátria.

O autor com segundo maior número de textos incluídos na Série Fontes (dez), é Olavo Bilac (1865-1918). Poeta e jornalista, Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac dedicou-se também à literatura infantil. Em 1907, foi eleito “príncipe dos poetas brasileiros” pela revista *Fon-Fon* (HANSEN, 2009). Essa escolha consolidou a imagem de Bilac como o representante maior da escola poética parnasiana, caracterizada pelo purismo linguístico e pelo discurso em defesa da variedade culta da língua em oposição às variantes populares.

Oficialmente, a escola parnasiana dura desde 1882, ano da publicação de *Fanfarras*, de Teófilo Dias, até 1922, com a realização da Semana de Arte Moderna (BOSI [1974], 2006). Mas, na prática, esse limite final é bem posterior. Em Santa Catarina, por exemplo, Barreiros Filho<sup>107</sup> publica poemas parnasianos em jornais até, pelo menos, fins da década de 1950 (SOARES, 1999). A longa permanência deste estilo literário entre nós é um indício de que a ação das forças centrípetas se tenha feito sentir fortemente em Santa Catarina durante largo tempo. Assim, a longa duração da Série Fontes, que causou espanto ao autor desta tese (v. Introdução), pode ser explicada pela permanência – até a década de 1950, pelo menos – dos discursos sobre a língua que orientam a sua autoria.

Voltando a Bilac, este ficou mais conhecido como poeta. Porém, segundo Scherer (2009), em tempos recentes, pesquisas nos jornais da época revelaram a uma marcante presença do seu trabalho como cronista. E é a partir desse ponto de observação que acompanha as reformas urbanas do Rio de Janeiro, a que nos referimos no Capítulo 3, tornando-se porta-voz do discurso da modernização. Conforme Scherer, “Defensor extremado do progresso, da tecnologia, das reformas urbanas de sua época, entusiasta do bota-abaixo carioca, admirador da dupla – a la francesa – Rodrigues Alves e Pereira Passos – [Bilac] foi um homem do seu tempo, vivendo-o de forma intensa.” (SCHERER, 2009, p. 90).

---

<sup>107</sup> Francisco Barreiros Filho (1891-1977), que não tem nenhum texto incluído na Série Fontes, foi diretor e professor de Língua e Literatura Vernáculas na Escola Normal, sucedeu a Henrique Fontes no comando da Diretoria de Instrução Pública e ocupou vários outros cargos públicos (SOARES, 1999).

Segundo Hansen (2011), a partir de 1907, Bilac engaja-se no movimento pelo serviço militar obrigatório, em que se envolverá até sua morte, em 1918. Em 1916, fundou a Liga de Defesa Nacional, a qual ainda existe e mantém em seu estatuto o discurso nacionalista original:

Art. 2º - A LIGA DA DEFESA NACIONAL tem como finalidade precípua robustecer, na opinião pública nacional, um elevado sentimento de patriotismo.

Parágrafo Único - Para atendimento da sua finalidade, a LIGA DA DEFESA NACIONAL tem como objetivos: I) defender a idéia da integridade territorial e da integração nacional; II) promover a formação moral da pessoa humana em todas as suas dimensões; III) prestigiar a cultura e os valores nacionais; IV) estimular a participação da juventude estudantil e operária em Campanhas, Concursos e outros eventos de caráter cívico, em especial sobre vultos históricos; V) difundir a educação cívica, o amor à justiça e o culto do patriotismo, por toda a comunidade; VI) estimular o estudo e o amor à História do Brasil e às nossas tradições; [...]

(<http://www.ligadedefesanacional.org.br/liga/index.php/estatuto-actual>).

Podem-se perceber acima alguns dos discursos que constituem o contexto ideológico no qual se deu a concepção e publicação da Série Fontes: patriotismo, defesa da integridade do território, moral e civismo, valorização das tradições. A Liga de Defesa Nacional, que já foi uma entidade poderosa na disseminação dos discursos patrióticos, hoje é praticamente desconhecida. Como destaca Bakhtin [Volochínov],

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 45).

Então, a pequena expressividade da LDN em nossos dias mostra que, no horizonte apreciativo atual, esses discursos nacionalistas já não têm como se firmar<sup>108</sup>. Assim, a falência quase completa da LDN significa uma reconfiguração nas ideologias dominantes e a falência do discurso nacionalista, especialmente em sua modalidade patriótico-ufanista.

Bilac também se destacou como autor de vários livros infantis, geralmente em coautoria com Coelho Neto ou com Manuel Bonfim. Segundo Hansen (2011, p. 8), “Bilac foi o autor mais prolífico de textos originais para as crianças brasileiras de seu tempo”. Destinados ao uso escolar, esses livros caracterizam-se pelo discurso nacionalista. Mas, segundo Hansen, o nacionalismo de Bilac afasta-se da vertente ufanista:

Existem, porém, algumas diferenças entre Bilac e o ufanismo *stricto sensu*, melhor representado por Afonso Celso, as quais residem no fato de que para o conhecido poeta, assim como para outros de sua geração, qualquer previsão otimista para o Brasil dependia da efetiva execução de um projeto nacional. Trata-se, portanto, de um otimismo relativo e não do otimismo ingênuo e incondicional propugnado pelo autor do *Porque me ufano*. (HANSEN, 2011, p. 4, grifos no original).

Na Série Fontes, intercalam-se dois contos infantis, uma saudação cívica e sete poemas entre os quais, o famoso “Língua Portuguesa” (QL, lição 47). No *Quarto Livro*, encontra-se este poema de Bilac, valorizando a casa materna:

---

<sup>108</sup> Mas esses discursos nacionalistas não estão, de forma alguma, calados. Por exemplo, recentemente, um grupo de estudantes universitários gaúchos mobilizou-se para recriar a Arena, partido de direita que proveu sustentação ao regime militar no Brasil. Segundo o jornalista Leandro Kleber, “a sigla [...] se denomina conservadora, nacionalista e assumidamente de direita” (KLEBER, Leandro. Grupo tenta recriar a antiga Arena, que deu sustentação ao regime militar. *Correio Braziliense*. 14 nov. 2012. Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2012/11/14/interna\\_politica,333675/grupo-tenta-recriar-extinta-arena-que-deu-sustentacao-ao-regime-militar.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2012/11/14/interna_politica,333675/grupo-tenta-recriar-extinta-arena-que-deu-sustentacao-ao-regime-militar.shtml). Acesso em: 12 mar. 2013.)

### 13. A casa

*Olavo Bilac*

Vê como as aves têm, debaixo d'asa,  
O filho implume, no calor do ninho!...  
Deves amar, criança tua casa!  
Ama o calor do maternal carinho!

Dentro da casa em que nasceste és tudo...  
Como tudo é feliz, no fim do dia,  
Quando voltas das aulas e do estudo!  
Volta, quando tu voltas, a alegria!

Aqui deves entrar como num templo,  
Com a alma pura, e o coração sem susto:  
Aqui recebes da Virtude o exemplo,  
Aqui aprendes a ser meigo e justo.

Ama esta casa! Pede a Deus que a guarde,  
Pede a Deus que a proteja eternamente!  
Porque talvez, em lagrimas, mais tarde,  
Te vejas, triste, desta casa ausente...

E já homem, já velho e fadigado,  
Te lembrarás da casa que perdeste,  
E hás de chorar, lembrando o teu passado...

– Ama, criança, a casa em que nasceste! (QL, lição 47).

Apresentada como local de acolhimento e segurança, a casa é valorizada no texto como materialização da família. Isso corresponde aos discursos de valorização da família como unidade da pátria. É interessante observar, nas duas últimas estrofes, a mobilização do discurso da perda como acessório ao discurso de valorização da família. Como discutido no Capítulo 1, encontram-se, na arena do enunciado, múltiplas vozes, algumas em concordância, outras em oposição. Como destaca Bakhtin (1998b), o enunciado concreto sempre encontra o objeto envolvido numa rede de fios dialógicos, resultado de muitos já-ditos sobre ele. A casa materna, valorada pela criança como local de acolhida e conforto, significa para o velho saudade e sofrimento pela perda. Assim, o poema, ao confrontar com o discurso da alegria do lar e da tristeza de sua perda, visa criar no aluno uma memória de futuro de si mesmo como velho. Deste modo, ele se torna capaz de antecipar em si próprio a saudade e o sofrimento pela perda do lar, dos pais, passando a perceber a felicidade do lar como transitória e conferindo-lhe, portanto,

maior valorização. Como se verá na seção 4.5, há mais momentos na série em que o discurso da perda aparece com essa intencionalidade.

Coelho Neto é o terceiro autor com mais textos incluídos na Série Fontes (nove). Henrique Maximiano Coelho Neto (1864-1934) foi cronista, folclorista, romancista, crítico literário, teatrólogo, político e professor. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras. Participou dos movimentos pela abolição da escravatura e pela proclamação da república. Como literato, foi execrado pelos modernistas, que o consideravam o representante maior do passadismo e de uma literatura alienada em relação aos problemas sociais da época. Segundo Moraes (1996),

A figura literária de Henrique Maximiano Coelho Netto [...] se tornara o antípoda da arte que se impunha como nova. No processo de sedimentação da vanguarda brasileira, o escritor maranhense passou a simbolizar todo um período beletrístico e vazio que sucedera a Machado de Assis e Euclides da Cunha. Encarnava a literatura oficial da Academia Brasileira de Letras, de que fora fundador e, em 1926, presidente, figurando como exemplo de expressão hedonística. Manchava-lhe ainda a efígie um desabusado verbalismo, visto por muitos de seus detratores como ornamental, vazio, apenas um artifício que, ao privilegiar a forma – a brilhatura plástica/sonora das palavras –, provocava o afastamento das causas mais prementes de sua época. Com todos esses “atributos” e mais a circunstância de que, no período mais beligerante do modernismo, Coelho Netto era um sobrevivente da “belle époque” literária, em plena atividade, a ele destinava-se prioritariamente os ataques da “matilha do futurismo”, como qualificara os modernistas em uma carta de 1923. Os outros dois escritores símbolos de uma época singular — a do culto à palavra — já haviam descido à campa. Nesse mesmo 1923, morrera Rui Barbosa; em 1918, Olavo Bilac. (MORAES, 1996, p. 104-105).

É curioso que o mesmo Coelho Neto, segundo Niskier (2010), tenha-se adiantado à mentalidade geral da época ao manifestar um discurso em defesa da natureza:

Naquela época, Coelho Neto utilizou a sua pena e a elogiável eloquência para engrossar a voz de autores como Euclides da Cunha, que também se insurgia contra os desmatamentos e as queimadas, especialmente na Amazônia. Uma atitude que hoje pode ser considerada de vanguarda. (NISKIER, 2010, p. 57).

Não é casual que os três autores mencionados por Moraes na penúltima citação acima – Coelho Neto, Bilac e Rui Barbosa – sejam justamente aqueles cujos textos Fontes escolheu prioritariamente para compor sua série de leitura. Esses três autores eram também os maiores representantes do culto à língua nacional, de sua preservação – da variedade de prestígio da época, bem entendido – como símbolo da nacionalidade. Encarnavam em seu discurso sobre a língua, as forças centrípetas Bakhtin (1998b), em oposição às propostas linguisticamente descentralizadoras dos modernistas.

Além da publicação de poemas parnasianos em jornais até a década de 1950, é também forte indício da permanência dos discursos de unificação e purismo linguístico entre nós o longo tempo decorrido desde a Semana de Arte Moderna 1922 até a introdução oficial do modernismo na arte catarinense. A estética modernista, que tinha como um dos seus princípios basilares a valorização da linguagem popular (BOSI, 2006), só conseguiu constituir-se em Santa Catarina na segunda metade da década de quarenta, vinte e cinco anos depois da Semana de Arte Moderna. Como descrevem Guerra e Blass,

Por mais de duas décadas Santa Catarina se manteve refratária às influências modernistas que emanavam de São Paulo. Várias razões têm sido arroladas para justificar esta postura. A principal delas reside na convicção realista/parnasiana preponderante na maioria da intelectualidade catarinense da época, em que se destacava a personalidade forte de Altino Corsino da Silva Flores (1892-1984). Usando como trincheira a revista *Terra*, que circulou entre Março/1920 e Janeiro/1921, e da qual fora o seu editor-chefe,

Flores desenvolveu uma pregação sistemática contra as ideias modernistas. (GUERRA; BLASS, 2009, p. 21).

Assim, mesmo quando Fontes publica o último volume de sua série, em 1930, ainda imperam em Santa Catarina os discursos de purismo linguístico. Cremos mesmo que a valoração de dado autor como modelar, no sentido de uso canônico da língua portuguesa, seja um importante critério seguido pela autoria na escolha dos textos. Imbuído dos valores da ideologia dominante, é de se esperar que Fontes rejeite o plurilinguismo e adira ao discurso da língua única como necessária à construção da nacionalidade (BAKHTIN, 1998b).

Lembramos que os discursos de unificação da língua estão associados à ideologia do nacionalismo (BAKHTIN, 1998b; STEINBERG, 1997). Desta forma, a longa duração dos discursos do purismo linguístico em Santa Catarina, evidenciada na permanência do estilo parnasiano e na dificuldade de instalação da estética modernista, sugere que a ideologia nacionalista também tenha sido dominante por largo tempo em Santa Catarina.

O quarto autor com mais textos na Série Fontes é Valdemiro Potsch, com seis trechos de livro didático, todos incluídos no *Terceiro Livro*. Potsch era bacharel em medicina e lecionou no Colégio Pedro Segundo a partir de 1917. Segundo Santos e Selles (2011), lá lecionou Português, Geografia, Ciências Físicas e Naturais e História Natural. Publicou uma extensa lista de livros didáticos, que tiveram reimpressões até a década de 1970. O primeiro destes livros, *História Natural ou o Brasil e suas riquezas*, foi publicado em 1921. Segundo o próprio Potsch, sua motivação para escrever o livro decorreu do fato de que, após pesquisa, concluiu faltar no país um livro

que se ocupasse com os animais, os vegetais e os minerais sob o ponto de vista nacional e apontasse aos brasileiros os imensos recursos naturais cuja exploração nos daria proeminente posição entre as maiores e as mais poderosas potências do mundo. (POTSCH, 1960 *apud* CHAVES, 2010, p. 119).

Potsch, portanto, estava imbuído de valores patrióticos. Além disso, seu discurso é também um enfrentamento a prática, em livros didáticos da época e anteriores, de trazer conteúdos relativos à história e à geografia de países europeus, fato, como vimos, criticado por Orestes



Guimarães no seu *Parecer sobre a Adopção de Obras Didacticas* (GUIMARÃES, 1911).

Então, a seleção de seis textos de Valdemiro Potsch também manifesta a afiliação da autoria da Série Fontes à ideologia do nacionalismo. Anteriormente, na seção 4.3, já analisamos um texto de Valdemiro Potsch em que se manifesta o discurso nacionalista. Em outro texto do *Terceiro Livro*, “Ferro” (TL, lição 26), o nacionalismo também aparece, em sua vertente ufanista, mas agora mesclado a um discurso de crítica aos desmazelos nacionais, o que é muito raro na Série Fontes. Após apresentar a importância do ferro, listando alguns de seus usos, o texto continua:

Pois bem, o ferro que possuímos dá para abastecer o mundo inteiro em todas as suas necessidades, durante centenas e centenas de anos!

Minas, São Paulo, Mato Grosso e Rio Grande do Sul são Estados riquíssimos de ferro.

Encontram-se em Minas **montanhas colossais** formadas unicamente deste mineral. As maiores jazidas que lá existem são constituídas do minério de ferro denominado **oligisto**. Também é muito abundante em Minas o *itabirito*, uma rocha formada de quartzo e oligisto.

No reino mineral o ferro representa a maior riqueza do Brasil. O nosso país tem o **1º lugar** no mundo como produtor de ferro. Entretanto, ainda importamos cerca de *80 mil contos de réis* na compra anual de *ferro e aço!* (TL, lição 26, grifos no original<sup>109</sup>).

Observa-se como o discurso do nacionalismo ufanista manifesta-se nas escolhas lexicais que compõem um estilo hiperbólico (“o mundo **inteiro**”, “durante **centenas e centenas** de anos”, “riquíssimos”, “montanhas **colossais**”) e na marcação do acento expressivo mediante negritos e um ponto de exclamação. Não há qualquer pretensão de objetividade como hoje esperamos na construção do texto didático. No horizonte apreciativo da época, essa conformação do livro didático serve, como vimos repisando, a uma ação sobre o aluno, desenvolvendo-lhe um sentimento de admiração e confiança na pátria. Desta identificação afetiva com o ideal da pátria depende sua adesão ao discurso nacionalista.

---

<sup>109</sup> Um vez que, **no Terceiro Livro**, só aparecem grifos nos textos de Valdemiro Potsch, supomos que os mesmos estão no texto original e tratamo-los como marcas de autoria de Potsch e não de Fontes.

O último período do texto surpreende pelo tom de crítica velada à administração pública. E trata-se de uma crítica dura, marcada linguisticamente pelo uso de itálicos e novamente do ponto de exclamação, agora com valor bastante diverso daquele com que foi empregado três parágrafos acima. Nesse breve período, revela-se como, para Potsch, o amor à pátria não implicava a ausência de crítica aos problemas nacionais. Na edição do livro de leitura de 1951, esse período não aparece mais. Mas tal se dá, mais provavelmente, porque, com a mudança da moeda e das próprias condições nacionais, o trecho teria perdido seu valor como informação. Cremos que, se o trecho não coubesse no projeto de dizer inicial de Fontes, teria sido suprimido já na primeira edição do *Terceiro Livro*.

Diferentemente desse texto com conteúdo nacionalista, os quatro outros textos de Potsch incluídos na série mostram-se, à primeira vista, essencialmente voltados para o objeto do discurso: “Sangue” (TL, lição 6) traz informações a respeito do aspecto do sangue e dos elementos que o compõem; “Pássaros” (TL, lição 22) traz uma descrição sumária dos pássaros e trata de sua utilidade; “Germinação” (TL, lição 55) explica o processo de germinação das sementes e as condições em que se dá; “Músculos” (TL, lição 66) traz explicações sobre os músculos. Mas, como se pode ver no exemplo abaixo, o estilo nos textos de Potsch afasta-se do chamado estilo objetivo que normalmente associamos ao texto didático atualmente:

## 6. Sangue

(Valdemiro Potsch)

A côr do sangue que tendes visto é vermelha rutilante, mas êle pode também apresentar cor escura, quasi negra. Quando nos pulmões o sangue recebe o oxigênio, para conduzí-lo a todo o corpo, fica de um vermelho brilhante. Quando dos tecidos êle volta aos pulmões, carregado de gás carbônico, tem *cor escura*, quasi negra. Logo que nova carga de oxigênio recebe, o sangue torna à sua linda côr.

O sangue é um líquido, mas neste líquido existe uma infinidade de pequenissimos glóbulos. E tão numerosos se mostram os glóbulos dos *4 ou 5 litros de sangue* do corpo que, colocados uns em seguida dos outros, dariam uma extensão de **175.000** quilômetros! Os glóbulos, porque têm exíguo tamanho, só podem ser vistos com o auxílio do microscópio. A maior parte deles são **glóbulos vermelhos** e em número de *3 a 4 milhões* por milímetro cúbico. Os outros, os **glóbulos brancos**, que também existem,

são muito menos abundantes, não havendo mais de 15.000 por milímetro cúbico. (TL, lição 6, grifos no original).

Ao contrário dos textos didático-científicos, em que se busca um efeito estilístico de total orientação do discurso para objeto, percebemos aqui uma orientação também para o interlocutor, mediante o uso da segunda pessoa do discurso: “a cor do sangue que **tendes** visto”. Essa orientação para o interlocutor é também marcada pelo uso da linguagem com um acento expressivo voltado a produzir no leitor uma impressão de maravilha e assombro ante o conhecimento científico: “o sangue torna à sua **linda** cor”; “uma infinidade de **pequeníssimos** glóbulos”. Observando o conteúdo semântico-objetual do texto, percebemos também a seleção de uma informação destinada a causar assombro no leitor: “colocados uns em seguida dos outros, dariam uma extensão de **175.000** quilômetros!”. Como no texto sobre o ferro, o negrito e o ponto de exclamação ajudam a marcar esse acento expressivo.

Em “Os pássaros”, o direcionamento do discurso para o leitor vem na forma de um estilo exortativo. Depois de tratar da importância dos pássaros, o texto pede aos leitores que protejam os pássaros:

Ai de nós, se não fossem as aves, principalmente os pássaros incansáveis, sempre à caça das larvas, destruindo os insetos, não consentindo na demasiada proliferação de tão pequenos, mas perigosíssimos inimigos da nossa lavoura. Mesmo os **periquitos** e os **melros**, que outra coisa não nos parecem fazer senão destruir as sementeiras, são dignos da nossa gratidão. Invadem, é certo, os arrozais, freqüentam o milharal, comem e estragam muitas espigas, mas também nos livram de **milhões de insetos** que um mal infinitamente maior nos haviam de trazer. Sêde, pois, amigos dos pássaros, não os engaioleis jamais; deixai-os livres na imensidade a voar e a cantar, cumprindo a missão que a natureza a êles destinou de proteger as plantações contra as larvas, os gafanhotos e outros insetos. (TL, lição 22, grifos no original).

A orientação para o leitor se marca linguisticamente no uso do modo imperativo e da segunda pessoa. Manifesta-se também na previsão da contrapalavra do leitor, na dialogicidade interna: os insetos são “tão pequenos”, mas “perigosíssimos inimigos”; periquitos e melros “comem e estragam muitas espigas, mas também nos livram de milhões de insetos”. Um discurso ecológico incipiente visa a formar um sujeito cômico das relações ambientais.

Em “Germinação”, a orientação do discurso didático para o leitor também se marca pelo uso da segunda pessoa. Procurar-se regular as ações do sujeito, que é instado – discursivamente falando – à experimentação, como se pode ver nestes dois parágrafos do texto:

Se plantasseis a semente em uma cova muito profunda, ela, entretanto, não nasceria. Por que? Porque nas camadas muito profundas do solo o ar não penetra, e a semente tem necessidade de ar para **respirar, viver e germinar**.

Se a plantasseis em uma terra muito seca, ela não nasceria também. Por que? Sem água os tegumentos que envolvem a semente não se rompem, e não põem em liberdade o embrião **encarcerado**; sem a água não se dissolvem as matérias nutritivas com que o embrião se vai alimentar. (TL, lição 55, grifos no original).

É interessante perceber como em ambos os parágrafos o autor faz uma afirmação inicial e depois faz perguntas que ele mesmo responde. Segundo Bakhtin (2006b), fenômenos como este parecem, a princípio, contrariar a ideia de que não pode haver diálogo entre as orações de um texto. E próprio Bakhtin explica o que ocorre na verdade:

Muito amiúde o falante (ou quem escreve) coloca questões no âmbito do seu enunciado, responde a elas mesmas, faz objeções a si mesmo e refuta suas próprias objeções, etc. Mas esses fenômenos não passam de representação convencional da comunicação discursiva nos gêneros primários do discurso. Essa representação caracteriza os gêneros retóricos (*lato sensu*, incluindo algumas modalidades de popularizações científicas), contudo todos os outros gêneros secundários (artísticos e científicos) se valem de diferentes formas de introdução, na construção do enunciado, dos gêneros de discurso primários e relações entre eles (note-se que aqui eles sofrem transformações de diferentes graus, uma vez que não há uma alternância real de sujeitos do discurso). (BAKHTIN, 2006b, p. 276).

No caso do texto de Potsch, desenvolve-se um diálogo entre duas vozes, uma das quais, a que faz as perguntas é a voz do aluno, segundo Potsch a concebe. No gênero *texto didático*, portanto, o diálogo real

aluno-professor é encenado nos limites de um enunciado. As marcas, as “cicatrizes” (BAKHTIN, 2006b) dos limites entre os enunciados do professor e do aluno no diálogo vão aparecer no texto com a sequência afirmação – pergunta – resposta.

Seguem-se a Valdemiro Potsch quatro autores, cada um dos quais com cinco textos: Afonso Celso, Guerra Junqueiro, Marquês de Maricá e Rita de Macedo Barreto. Afonso Celso de Assis Figueiredo Júnior (1860-1938) notabilizou-se como principal representante do nacionalismo ufanista. Professor, poeta, político e historiador, é autor do livro *Por que me ufano de meu país*, escrito, segundo consta em seu prefácio, para seus filhos e para celebrar o quarto centenário do descobrimento do Brasil (AFONSO CELSO, 2002 [1900]). Desde sua primeira publicação, em 1900, o livro se tornou, segundo Bastos,

[...] leitura obrigatória nas escolas secundárias brasileiras, tendo várias edições e traduções, transformando-se em uma verdadeira cartilha de nacionalidade [e] pode ser considerado um livro [...] com função moralizadora e intenção educativa, cívica, patriótica e social, um pequeno manual de educação cívica. (BASTOS, 2002, p. 245-246).

Ao atribuir ao livro de Afonso Celso uma “função moralizadora e intenção educativa, cívica, patriótica e social” e ao destacar seu largo uso, Bastos destaca o papel de Afonso Celso, como ideólogo, na formação de consciências na ideologia (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981). No Primeiro Livro, foram incluídos dois poemas de Afonso Celso, “Tico-tico” (PL, lição 11) e “Ao entrar na aula” (PL, lição 29). Os outros três textos são um poema “Em família” (QL, lição 9) e dois trechos de *Por que me ufano de meu país* (“Os portugueses”, QL, lição 45; “Os negros”, QL, lição 50). A inclusão de textos de Afonso Celso revela também a adesão da autoria da Série Fontes ao discurso do nacionalismo ufanista, que aparece, por exemplo, no texto “Os portugueses”, do qual apresentamos dois parágrafos:

A historia não registra noticia de um povo que, com menos recursos, mais fizesse do que o português. Larga é a sua contribuição para o progresso humano, que nunca empecuou. Subjugou o mar tenebroso, dilatou o perimetro aproveitavel do planeta; e, sendo um dos mais diminutos e menos povoados reinos da Europa, formou esse colosso – o Brasil. **Dá mostras de**

**injustiça e ingratidão o brasileiro que ataca ou deprime Portugal.**

[...]

Onde quer que os portugueses fixem domicilio, na Asia, na Africa, na Oceania, dão bellos exemplos de união, patriotismo, amor ao trabalho, philanthropia; elevam monumentos á caridade e á instrucção. Em parte nenhuma é infecunda a sua passagem. (QL, lição 45, grifos nossos).

O discurso nacionalista aparece aqui na forma de valorização das origens da nacionalidade. Daí o texto apresentar os portugueses como exemplos de união, patriotismo, filantropia e de amor ao trabalho, à caridade e à instrução. Percebemos também como a presença desse discurso, num texto que se caracteriza pelo monologismo, implica esquecimentos, o apagamento de outros discursos. Observe-se, por exemplo, a afirmação de que o povo português “nunca empecceu [impedi]u o progresso” humano. A aceitação dessa afirmação implica que se desconsidere a mão de ferro com que Portugal governou o Brasil, impedindo que aqui se desenvolvesse a instrução superior, a imprensa e a indústria têxtil. A aparente incongruência de elogiar as virtudes de um povo que durante três séculos fez sentir sobre o Brasil o poder do seu mando explica-se pela necessidade de conferir uma áurea de heroísmo ao nosso antepassado branco e reforçar na consciência do aluno o senso de orgulho pelas origens da nação.

Mas para que essa reacentuação do papel histórico do povo português como heroico, filantrópico, caridoso, etc. ocorra, é preciso que Afonso Celso, “armado” de seu discurso, penetre a “arena” do signo e lute contra outros discursos, buscando apagá-los, desautorizá-los. Como lembra Bakhtin [Volochínov] (1981, p. 46), “classe social e comunidade semiótica não se confundem”, o que faz com que habitem no signo valores sociais em conflito, tornando-o plurivalente. Assim, “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 46). Essa luta contra a polivalência do signo pode ser vista na caracterização como ingrato e injusto a quem ataca Portugal.

O português Guerra Junqueiro comparece na Série Fontes com quatro contos no segundo volume e uma citação no terceiro. Bacharel em direito, Abílio Manuel Guerra Junqueiro (1850-1923) foi funcionário público, poeta, prosador, político e jornalista. No sítio eletrônico da

Universidade de Coimbra, onde Junqueiro se formou, consta que ele foi “o poeta mais popular da sua época” e que “sua poesia ajudou criar o ambiente revolucionário que conduziu à implantação da República”<sup>110</sup>. Já Breunig destaca o caráter bem-humorado de parte de sua produção poética, servindo esse humor à causa da república em Portugal. Todavia não são textos dessa produção poética que Fontes seleciona, mas quatro contos de fundo moral, incluídos no *Segundo Livro* – “Doçura e bondade” (SL, lição 15); “A alma” (SL, lição 29); “O talisman” (SL, lição 39); “O rico e o pobre” (SL, lição 43) –, e uma citação no *Terceiro Livro*. Tomamos como exemplo o conto “A alma”, no qual se apresenta a uma criança, de maneira simples, o conceito de alma:

### 28. A alma

– Mamãe, nem todas as creanças vão para o Paraíso. Outro dia vi levar para o cemitero um menino que tinha morrido; o seu papae e as irmãzinhas acompanhavam o caixão e choravam tanto que fazia pena. Iam a chorar porque aquelle menino tinha sido mau, não é verdade?

– Não; naturalmente foi sempre bom e sua alma, enquanto choravam seus pais e suas irmãs, já estava vivendo feliz no Paraíso.

– A alma, mamãe; não sei o que isso é, não compreendo bem.

– Maria, acabas de dizer que tiveste pena de ver chorar as duas pequerruchas.

– Tive, sim, mamãe; tive muita pena.

– Ora bem; que é que no teu corpo estava desconsolado e triste? Eram os braços?

– Não, mamãe.

– Eram as orelhas?

– Oh! Não, mamãe; era **cá dentro**.

– Esse **lá dentro**, Maria, é a tua alma, que se alegra ou se entristece, que te repreende, quando fazes o mal, e que está satisfeita, quando praticas o bem.

*Guerra Junqueiro* (SL, lição 28, grifos no original)

Observa-se como, nas duas últimas falas do diálogo entre mãe e filha, o sentimento de empatia é transposto do plano das relações humanas para o do místico, do sobrenatural. Considerado o projeto de

---

<sup>110</sup> [http://www.uc.pt/antigos-estudantes/perfil/perfil\\_memoriais/guerra\\_junqueiro](http://www.uc.pt/antigos-estudantes/perfil/perfil_memoriais/guerra_junqueiro)

formação moral da escola e, particularmente o projeto de Henrique Fontes para formação religiosa dos alunos, é necessário veicular o discurso religioso mediante conceitos simples, facilmente apreensíveis pela criança.

Mariano José Pereira da Fonseca, o Marquês de Maricá (1773-1848), foi prosador, filósofo e político. Formado em Filosofia por Coimbra, esteve três anos preso por participar do movimento da Inconfidência Mineira. Já ligado ao governo brasileiro, participou também da Independência e da elaboração da Constituição do Império. Foi Conselheiro de Estado, Ministro da Fazenda e Senador. Sua obra mais conhecida e que o tornou célebre é *Máximas, Pensamentos e Reflexões*, um volume com 4188 frases contendo reflexões e ensinamentos morais. Na edição digital dessa obra (MARQUÊS DE MARICÁ, 2006 [1839]), encontra-se uma Nota Informativa, assinada por Carlos Sepúlveda, onde se lê:

Na tradição dos livros de sabedoria, desde as referências do Velho Testamento, as Máximas do Marquês de Maricá não foge [sic] ao perfil conservador que costuma marcar este tipo de gênero literário, sobretudo em seu recorte moral.

[...]

Para o leitor atual, as famosas máximas do Marquês servem talvez de retrato do senso comum, ou melhor: são documento relevante do que pretendiam nossas elites e de como construíam seus valores políticos, sociais, éticos e, acima de tudo, o patrimônio moral, sempre legitimado pela religião. (*in* MARQUÊS DE MARICÁ, 2006).

Das cinco máximas do Marquês de Maricá incluídas na Série Fontes, quatro aparecem no terceiro volume e uma no quarto. Todas estão reproduzidas abaixo.

Atendamos mais ao que diz de nós a nossa consciência que os homens; ela nos conhece melhor do que eles. (TL, lição 5).

As amizades dos maus são contagiosas: pervertem os bons. (TL, lição 18).

O amigo apaixonado é, ordinariamente, inimigo inexorável. (TL, lição 27).



A inveja não sabe avaliar os invejados, porque os vê de esguelha e obliquamente. (TL, lição 27).

A companhia dos livros dispensa com vantagem a dos homens. (TL, lição 81).

A educação por bons exemplos é mais eficaz do que por boas doutrinas. (QL, lição 6).

Estilisticamente, observe-se o emprego de uma modalização dêontica de obrigação, mediante o uso do modo imperativo, na primeira máxima, o que marca um discurso dirigido ao interlocutor e revela a intenção pedagógica de formar sua consciência pelo discurso (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981). Observe-se também o uso exclusivo do presente do indicativo, que confere às máximas um tom de verdades universalmente válidas. A única marca de modalização epistêmica de dúvida é o modalizador “ordinariamente”, na terceira máxima, que abre a possibilidade para um discurso que se contraponha ao fim da amizade como inimizade. Então, o discurso nas máximas busca apagar todos outros possíveis outros discursos, reduzir o plurilinguismo e fazer soar no enunciado uma só voz (BAKHTIN, 1998b).

Entre os autores com cinco ou mais textos na série, inclui-se, por fim, Rita de Macedo Barreto, autora da série didática de leitura *Corações de Crianças*, cuja primeira edição é de 1913. Todos os textos de Rita Barreto incluídos na Série Fontes estão no *Terceiro Livro*. São quatro contos – “A caridade” (TL, lição 21), “Não condenemos sem provas” (TL, lição 27), “A rua” (lição 38), “Ordem e progresso” (TL, lição 71) – e uma citação na lição 69. Segundo Pinheiro (2009), Barreto fazia parte de um grupo de professores paulistas que, desde o século XIX, discutia os rumos da educação. Pinheiro afirma que

O fato de [Rita Barreto] ser uma mulher escrevendo livros didáticos às crianças é um elemento a ser considerado, pois, por si mesma, a escrita de Rita Barreto já implica numa representação. Além disso, era pensamento da época, que ninguém melhor do que a mulher, com seu espírito maternal, para entender os desejos infantis. (PINHEIRO, 2009, s. p.).

Essa importância da condição de mulher de Rita Barreto evidencia-se no prefácio dos livros da série, assinado por Arnaldo Barreto:

Mãe de oito filhos, e mãe extremosa, a autora, no seu trabalho nada mais fez do que reproduzir as acções que ia observando, dignas de registro, em cada um delles, á medida que se lhes iam evoluindo os bons sentimentos. Cada um é o protagonista de algumas das narrativas, assim como cada assumpto é uma acção surprehendida em flagrante na sua vida infantil.

Dahi nascem a simplicidade e sentimento de todas as historietas, que deverão certamente influir com toda a sua força emotiva, na formação ética dos pequenos leitores a que se destinam. (*in* BARRETO, 1920, p. 9).

Como vimos no Capítulo 3, um dos princípios do discurso positivista era a precedência da educação familiar, na qual a mulher tinha papel central, por representar, no ideário positivista, o poder espiritual da família. Assim, a escolha de Fontes por incluir cinco textos de Rita Barreto pode representar também uma afiliação a esse discurso que une maternidade e instrução. A esse respeito é interessante observar que, exceto talvez por Potsch, todos os demais autores com maior quantidade de textos citados notabilizaram-se por sua ação em outros campos que não a produção de livros didáticos. Já Rita Barreto só ficou conhecida como autora de livros escolares. Então a relativa preferência da autoria da Série Fontes pelos textos dessa autora pode estar ligada ao fato de se tratar de uma mulher. Abaixo, reproduz-se o conto “A caridade”:

## 21. A caridade

(Rita Barreto)

JULIA tinha tres filhas: Ana, Amélia e Alzira.

No dia de Natal chamou-as e a cada uma deu 15\$000, dizendo-lhes:

– Com êsse dinheiro podem vocês comprar o que lhes aprouver.

Ana comprou uma boneca.

Amélia comprou uma peça de fita e, com o resto do dinheiro, belos dôces e sorvetes.

Alzira, tendo ido à casa de uma vizinha muito pobre e que estava com uma filha doente, deu-lhe todo o seu dinheiro.

A vizinha ficou muito contente, ajoelhou-se aos pés da menina, e disse-lhe :

– Minha filha, Deus te abençõe! A minha pobre doente já não tinha mais remédio, e hoje talvez não pudesse tomar um caldo.

À noite Julia estava na varanda com as filhas. Ana, muito alegre, mostrava a sua bonéca; Amélia dizia que achara deliciosos os doces e sorvetes.

Alzira permanecia calada.

– Sabes Mamãe, o que Alzira fez do dinheiro que lhe deste? – disse Ana. Deu-o todo à nossa vizinha, à Gertrudes? Que tola, não?!

– Talvez que eu seja tola, mas o contentamento que dá a tua bonéca, o prazer de Amélia ao saborear os sorvetes e doces, estão muito longe da satisfação que tive ao ver sorrir a nossa pobre vizinha, quando lhe ofereci o dinheiro que iria dar conforto à sua querida doente!

– Tens razão, minha filha, disse Julia, abraçando-a. Não há nada mais sublime do que a CARIDADE. (TL, lição 21).

Aparece no texto o discurso da caridade, do compadecer-se com o sofrimento alheio. Numa projeto ideológico de unidade nacional, interessa desenvolver no aluno a solidariedade em relação aos pobres, seja na forma da ação da esmola, como aparece no texto, seja na forma mais passiva da mera empatia. Observe-se que se apaga qualquer discurso no sentido de, mediante reforma social, fazer com que os pobres deixem essa condição. O esquecimento das contradições sociais é necessário para fazer valer a ideologia da unidade nacional. Estilisticamente, temos o destaque dado à palavra “caridade”, que aparece em caixa alta, como forma de conferir importância ao conceito.

A seleção dos autores dos textos intercalados na Série Fontes pode ter-se guiado apenas pelo conteúdo temático dos textos. Mas também é razoável supor que o prestígio social do autor e suas posições ideológicas, efetivamente, tenham sido um dos elementos a guiar a autoria na seleção dos textos. A esse respeito, observe-se que Francisco Viana teve um único texto incluído na Série Fontes, apesar de haver pelo menos uma obra sua no acervo Fontes (uma exemplar da edição de 1917 do terceiro volume de *Leituras Infantis*), de ter sido ele também um importante autor de livros didáticos e de ter sido a sua série didática adotada em Santa Catarina (v. subseção 4.1.1). E esse texto, cremos, só

foi incluído na Série Fontes porque, apesar de não mencionar o nome de Deus, orienta-se também pelo discurso da piedade:

#### 44. Aos desamparados

*Francisco Viana*

Eu tenho muita piedade  
De ver sozinhas nas ruas  
Essas crianças de idade  
Inda tão tenra e já nuas,  
  
Sem um lar para abrigá-las,  
Sem um pão para comer,  
Sem ter mães, para beijá-las,  
Sem ter no mundo um prazer.

Tão pequeninas, coitadas,  
Não veem o vácuo profundo  
Que já as traz afastadas  
Das regalias do mundo!

Por isso, quando as diviso  
A carregarem a cruz,  
Eu peço aos céus um sorriso,  
Eu peço ao sol muita luz;

Que os raios não sejam tredos  
Nas noites de tempestade,  
Que os ventos fiquem bem quêdos,  
Que as ampare a caridade;

Que tudo e tudo na terra  
Lhes seja bom e propício  
E que as belezas que encerra,  
Lhes sejam doce epinício.

Eu peço à bela natura  
Que, nessas almas douradas  
De uma inocência tão pura,  
Lance a luz das alvoradas.

Brotai, intensos carinhos,  
Nas almas cheias de amor,  
P'ra que elas julguem seus ninhos  
Como o crisol de uma flor. (TL, lição 44)

O texto apresenta um eu-lírico em experimentação contemplativa da pobreza, o que aparece estilisticamente marcada nos verbos: “Eu

**tenho** muita piedade / De **ver** essas crianças”; “Porisso, quando as **diviso**”; “Eu **peço** aos céus um sorriso / Eu **peço** ao sol muita luz”; “Eu **peço** à bela natura”. Exceto pelo verbo *pedir*, todos os demais se referem à experimentação de sentimentos e sensações. E, mediante o verbo *pedir*, o sujeito delega a um terceiro, principalmente à natureza, a sorte das crianças de quem se compadece. A pobreza resulta então, naturalizada pelo discurso, como algo que simplesmente existe e sobre o qual não se tem responsabilidade. Assim, apaga-se qualquer discurso em que se denunciem as tensões sociais que resultam na pobreza, porque isso seria contrário ao projeto unificador da ideologia republicana.

Com relação à autoria material dos textos, devemos observar ainda que o autor com mais textos incluídos na Série Fontes é justamente o próprio professor Henrique Fontes. Entretanto, não examinaremos nenhum dos seus textos nesta seção, uma vez que vários são examinados na seção 4.5.

Por enquanto, destacamos que, à medida que se avança nos volumes da série, cai a participação, na composição dos volumes, dos textos elaborados ou adaptados por Henrique Fontes. No Primeiro Livro de Leitura, os textos de Fontes ou por ele adaptados correspondem a 69% do total. Esse percentual cai para 47,5% no *Segundo Livro* e depois para 16,6% e 4,4% no *Terceiro Livro* e no *Quarto Livro*, respectivamente. Deve ter contribuído para isso o fato de que Fontes teve menos tempo para elaborar e lançar os dois primeiros volumes que os dois últimos, que foram publicados uma década depois. Assim, mesmo considerando que ele tenha elaborado também o terceiro volume no início da década de 1920, como o prefácio do Terceiro Livro indica, a publicação dos dois últimos volumes em 1929 e 1930 deve ter-lhe permitido selecionar com mais calma os textos de que precisava para compor esses volumes. É também razoável supor que materiais apropriados à leitura dos alunos mais velhos estivessem mais facilmente disponíveis em jornais, revistas e livros.

Infelizmente, também não há registro de Fontes quanto ao processo de elaboração dos livros, ou seja, como coletava ou elaborava os textos que os compõem. E também não temos registro de Fontes quanto aos critérios para seleção dos textos. Mas podemos supor que Fontes seguia, como um dos critérios, a conformação geral do gênero *livro de leitura*, conforme se apresentava na época – ainda que o critério mais relevante fosse, como discutiremos na seção 4.6, os discursos presentes nos textos, visando a seu uso na formação da consciência dos alunos nas ideologias dominantes, de forma a corresponder ao projeto de cidadão republicano que a escola foi convocada a formar.

Lembramos que, dentro dos limites oferecidos pelo gênero, as possibilidades que se oferecem para o autor construir seu enunciado podem ser virtualmente infinitas (BAKHTIN, 2006b). A escolha do gênero implica formas de enunciação, não uma fôrma. Assim, as coerções impostas pelo gênero sobre o enunciado são apenas um dos fatores a constituir a autoria, a qual sempre se manifesta de uma maneira única.

Na seção 4.5, analisamos os textos de leitura e o glossário, cujo interlocutor visado é o aluno. Como já fizemos em alguns momentos aqui, investigaremos, entre outras coisas, como a presença das ideologias dominantes manifesta-se no conteúdo temático e nos aspectos estilístico-composicionais dos textos.

#### 4.5 OS TEXTOS DAS LIÇÕES: DISCURSOS MATERIALIZADOS E APAGADOS, ESTILO E TOM

De modo semelhante ao que se fez na seção 4.2 com os prefácios, analisamos agora os textos para leitura dos alunos incluídos na Série Fontes, também buscando perceber como a relação com o interlocutor e com a finalidade da Série Fontes – uma determinada formação dos alunos – materializa-se nesses textos selecionados pelo autor. Considerando que autoria sempre se constitui no interior de uma dada esfera social, permeada por ideologias, analisamos também como se manifestam nesses textos os discursos que incidem sobre a esfera escolar na época, discutidos no Capítulo 3, e como são trazidos a favor do projeto de dizer do autor. Também buscamos destacar os apagamentos discursivos e sua relevância no contexto do enunciado.

Dada a grande quantidade de textos de leitura na série, 340, não nos seria possível nem necessário discuti-los aqui um a um. Então, optamos por buscar perceber, mediante sucessivas abordagens aos textos, regularidades quanto aos aspectos de composição textual dos volumes, quanto aos gêneros do discurso dos textos para leitura e quanto aos autores desses textos, análises que desenvolvemos nas seções anteriores deste capítulo.

Também realizamos um levantamento do assunto geral de cada texto, de forma a buscar perceber uma possível ordenação dos textos por assunto. Como se pode ver nos anexos, nos três primeiros volumes, a ordem dos assuntos é quase totalmente aleatória. Em alguns poucos casos, o mesmo assunto aparece em dois textos seguidos. O *Quarto*

*Livro* parece ter sido o único dos quatro volumes cuja composição textual revela certa ordenação por assunto. Percebe-se, por exemplo, que os textos das lições 2 a 12 tratam de assuntos relacionados à família, Depois, da lição 13 a 18, os assuntos relacionam-se à casa. Em seguida, nas lições 18 a 21, o assunto é a pequena pátria, a terra natal. Por fim, nas lições 22 a 30, o assunto é a pátria. Então, percebe-se uma organização do menor para o maior, que corresponde à organização prevista no método intuitivo (v. 3.3). E corresponde também ao discurso da pátria como a família ampliada, que aparece, por exemplo, neste trecho do texto da lição 20 do *Quarto Livro*:

A pátria, – já o disse alguém, – é primeiramente a casa em que nascemos, a casa de nossos pais, a casa de nossos filhos. Depois, a patria é o povoado, a aldeia, a villa, a cidade, o municipio, em que primeiro vimos a luz do dia, reunião de nossas casas, cohabitação de nossas famílias. Em seguida, a patria é a nossa provincia, o nosso Estado, formado pelo conjuncto dos nossos povoados, das nossas aldeias, das nossas villas, das nossas cidades. E, por fim, a pátria é o nosso país, a nossa grande Pátria, abrigando sob um pallio immenso estados, municipios, povoações e lares. Os atomos formando a molecula, as moleculas produzindo o corpo, os corpos realizando a materia. Partes componentes de um só todo, sem o atomo infinitesimal não existiriam a molecula, o corpo e a materia. Assim também quem não ama a sua família, o seu lar, a sua terra natal, não pode amar o seu Estado, o seu país, a sua patria. (QL, lição 20).

Nas demais lições do Quarto Livro, também se percebe uma ordenação por assuntos, como se pode conferir nos Anexos 1 a 4. Mas esta, como já dissemos, é uma particularidade desse volume, então, não poderia servir como critério para agrupamento dos textos para análise.

A análise dos discursos materializados nos textos de leitura da Série Fontes começou com várias leituras e releituras dos mesmos, à busca de regularidades. Procuramos perceber quais vozes sociais se ouviam nos textos e como dialogavam entre si. Percebemos, por exemplo, que em alguns textos, o discurso da perda dá suporte ao discurso do amor à família e à casa paterna. Percebemos também vários entrelaçamentos de discursos. Assim, o discurso patriótico não raro associa-se ao discurso religioso e ao discurso de amor à família.

Para lidar, como dito, com uma quantidade tão grande de textos e com os discursos neles materializados, fez-se algum tipo de tratamento quantitativo, posto aqui a serviço da análise qualitativa. Tendo

percebido que os discursos identificados nos textos materializavam essencialmente as mesmas ideologias dominantes do contexto da época, decidimos usá-las como um critério para agrupamento dos textos na análise. Então, estabelecemos uma codificação para cada ideologia dominante (A, B, C ou D) identificada no contexto da interação ampla. A partir da percepção de que o higienismo aparece com muita pouca frequência nos textos, nós o deixamos com o grupo dos discursos nacionalistas, pois nos pareceu que ele estava a serviço de um projeto maior, o discurso nacionalista da época. Esse trabalho de agrupamento resultou no Quadro 3, abaixo:



**Quadro 3** – Principais discursos identificados nos textos de leitura

Ideologias formalizadas	Exemplos de discursos percebidos nos textos
<b>A</b> Nacionalismo	Amor à pátria Virilidade Heroísmo Valorização da história pátria Valorização da língua nacional Valorização dos recursos naturais do Brasil Reafirmação do poder da raça Belicismo, militarismo Higienismo, eugenia
<b>B</b> Moral e Civismo	Valorização do trabalho, do esforço Valorização da escola, da instrução Valorização da família (amor e respeito aos pais, aos irmãos, etc.) Incentivo ao bom comportamento (cordialidade, bons modos, etc.) Elogio aos bons valores (honestidade, verdade, coragem, etc)
<b>C</b> Positivismo	Valorização da concórdia e paz universal, pacifismo Necessidade da integração ao regime republicano Valorização do altruísmo Valorização da transparência, benemerência Negação do sobrenatural Valorização da educação Valorização do papel da mulher na educação Valorização da ciência como forma de conhecimento
<b>D</b> Catolicismo	Afirmação da fé Valor da caridade Manifestação de respeito, temor a Deus Manifestação de pertencimento ao catolicismo (bênçãos, pedidos de proteção, etc.) Manifestação de reconhecimento a Deus

Fonte: Elaborado pelo autor

Ressaltamos que reconhecemos certa arbitrariedade nos agrupamentos dos discursos como apresentados no Quadro 3. O discurso do amor à família, por exemplo, é um discurso moral, mas, no contexto ideológico de que estamos tratando, também subsidiava a ideologia nacionalista. O agrupamento que se faz no Quadro 3 e os percentuais na Tabela 3, então, servem meramente como forma de

organizar a análise de um conjunto de dados relativamente volumoso. Essa organização reflete-se na textualização desta seção e nas suas subseções.

Definido esse agrupamento, voltamos aos dados e marcamos, para cada texto, as ideologias formalizadas que os orientavam, a partir dos discursos que percebíamos ali materializados (Anexos 1-4). Depois, por meio de percentuais, procuramos perceber quais ideologias se manifestam mais frequentemente nos textos. Isso resultou na Tabela 3.

**Tabela 3:** Presença percentual das ideologias nos volumes

Ideologias	Percentual de ocorrência nos textos de leitura				
	1°	2°	3°	4°	Média
	Livro	Livro	Livro	Livro	
(A) Nacionalismo	7	12	26	55	25
(B) Moral e Civismo	95	85	75	52	77
(C) Positivismo	17	27	21	26	23
(D) Catolicismo	17	22	19	17	19

Reiteramos que esse trabalho estatístico simples não visou a uma redução da riqueza e complexidade do enunciado a números. Buscamos tão somente obter uma visão aproximada de como os discursos que orientam a autoria manifestam-se mais ou menos fortemente em cada volume.

Um olhar à última coluna da Tabela 3 revela que a ideologia da moral e do civismo é a mais forte a orientar a autoria na Série Fontes. Em cerca de três quartos dos textos da série ocorrem discursos relacionados a preceitos morais ou cívicos. Por outro lado, as demais ideologias manifestam-se em cerca de um quinto ou um quarto dos textos. Isso indica que, na relação da autoria com o interlocutor aluno, é objetivo maior a formação de um sujeito imbuído de valores morais e cívicos, como a honestidade, a bondade, o respeito aos pais e professores, o gosto pelo trabalho. Ao mesmo tempo em que isso resulta do modo como se conforma o gênero livro *de leitura* nessa época (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002), também reflete o contexto histórico-social da Primeira República, quando se busca estabelecer um novo padrão de civilidade, conforme discutimos no Capítulo 3. Lembremos que, como afirma Bakhtin [Volochínov] (1981, p. 35), “a consciência individual é um fato sócio-ideológico”. Assim, a escola

passa a exercer relevante papel na formação da consciência nas ideologias oficiais.

A presença mais massiva dos discursos da ideologia da moral e do civismo – em relação aos demais discursos na Tabela 3 – pode ser resultado da maior premência de agir sobre a consciência do aluno naqueles aspectos que dizem respeito ao seu comportamento presente. Antes de tornar-se o adulto desejável era necessário tornar-se a criança desejável – considerado o horizonte de valores da época. Referindo-se ao contexto escolar em que se emprega a Série Fontes, Venera (2003) afirma:

As lições nos livros de leitura seriam o “A, B, C” de como se tornar dócil, útil, de como se deixar ser regido pela maquinaria escolar, de como o corpo do aluno poderia ser potencializado na engrenagem social e, de como o desejo individual deveria ser anulado em benefício do corpo social. O controle do tempo seria um dos caminhos para tornar o corpo mais produtivo e uma peça importante da máquina disciplinar. Se na estrutura escolar podia-se identificar vários mecanismos para o controle do tempo como o calendário e o horário escolar, na Série Fontes o tempo deveria ser internalizado enquanto um desejo de se tornar, via o tempo na escola ou, de forma mais precisa, o tempo dedicado à aprendizagem que contempla momentos extra-escolar, em um “homem útil”. (VENERA, 2003, p. 73).

Portanto, a Série Fontes visava a formar o futuro cidadão republicano adulto, responsável e consciente dos deveres com a pátria, mas visava primeiro, como um projeto ideológico mais imediato, a produzir crianças dóceis e disciplinadas. Desta forma, para os alunos ingressantes no sistema escolar, os discursos visando ao (auto)disciplinamento deveriam ser mais intensos, porque se considerava a incapacidade inicial desses alunos de regular sozinhos o próprio comportamento. Então era preciso submetê-los à autoridade até que desenvolvessem formas de autocontrole. Esperava-se, portanto, que a palavra (discurso) *autoritária* da escola se fosse transformando paulatinamente em palavra interiormente persuasiva. Para Bakhtin (1998b), a palavra autoritária (da autoridade da ciência, do dogma religioso) requer de nós reconhecimento incondicional ou rejeição

completa e não permite a assimilação em nossas próprias palavras, nem relativização. É tudo ou nada. Já a palavra persuasiva interna resulta da assimilação, do entrelaçamento da palavra autoritária do outro (a autoridade) à nossa própria palavra. Assim, a escola começaria por impor sua palavra de autoridade para a regulação do comportamento externamente observável (não fazer algazarra, manter os cadernos em ordem, obedecer ao professor). Depois, à medida que esses sujeitos fossem transformando essa palavra autoritária em palavra persuasiva interna, seria o momento de, mediante a veiculação dos discursos nacionalistas e patrióticos, guiar a formação do sujeito de forma a torná-lo não apenas no aluno desejável à escola, mas também o cidadão necessário à república e à manutenção da estrutura de poder dominante.

Parece corroborar essa hipótese o fato de que, como se pode observar na Tabela 3, à medida que se avança nos volumes da Série, a frequência dos discursos morais e cívicos decai. Por outro lado, vê-se que cresce quase em progressão geométrica a proporção de textos com discursos nacionalistas e patrióticos. Já a frequência dos textos com discursos que manifestam as ideologias do positivismo e do catolicismo quase não varia ao longo da série, o que parece indicar que constitui um projeto permanente da autoria incutir nos alunos valores religiosos, como a fé e a caridade, e valores associados à filosofia positivista, como a valorização da instrução e o altruísmo.

É preciso lembrar também que, como destacamos na seção 4.4, a participação dos textos da autoria do próprio Henrique Fontes vai decrescendo. Portanto, nos primeiros volumes, a presença mais massiva da ideologia da moral e do civismo associada a uma maior frequência do discurso direto do autor pode resultar de uma afiliação mais forte do autor-pessoa a esses discursos.

Nas subseções 4.5.1 a 4.5.4, discutiremos como as ideologias arroladas se manifestam como discursos nos textos e analisaremos textos como exemplos. Como nas seções anteriores, buscaremos ver não só os discursos presentes, mas também apagamentos discursivos, porque também revelam o trabalho da ideologia dominante na busca de conter a polivalência do signo e o plurilinguismo.

#### **4.5.1 Nacionalismo e Patriotismo**

Entre os discursos relacionados ao nacionalismo e ao patriotismo, têm maior presença na Série Fontes as manifestações de amor à pátria,

assim como a valorização da história pátria e da língua portuguesa. Aparecem também os discursos da virilidade, do belicismo, da reafirmação do poder da raça, e ainda discursos valorizando qualidades do Brasil (fertilidade da terra, operosidade do povo).

No *Primeiro Livro de Leitura*, exceto pelo discurso da virilidade, os demais discursos patrióticos e nacionalistas não aparecem. No conto “Confiança em Deus” (Figura 12), o comportamento de um menino de três anos é usado para demonstrar que “homem não chora de medo”.

Deve ser observado nesse conto como o discurso da virilidade aparece associado ao discurso religioso. Na hora do perigo, o viva que o menino dá a Deus funciona como uma invocação. Observe-se também como o discurso machista aparece na fala do padrinho: “Um homem não chora de medo”. Quem pode chorar por medo é a mulher. O fato de que o menino de três anos é referido pela palavra *homem* revela a marcação desses papéis sociais do homem e da mulher desde muito cedo. Ainda nessa fala do padrinho, observe-se a presença da negação. Mediante a negação, busca-se o apagamento do possível discurso contrário (RODRIGUES, R. H., 2001), de sensibilidade masculina, e impõe-se sobre o objeto de discurso *o homem* a ideologia dominante da virilidade.

Observe-se ainda a descrição do menino. Trata-se de um menino “muito vivo e engraçadinho”, inteligente (já pronuncia “claramente” as palavras), amigo do pai, uma “graciosa criança”. Mesmo seu choro inicial é explicável, por ter ele apenas três anos. O menino é apresentando como uma criança modelar para permitir ao aluno um processo de identificação, importante para que ele possa construir sua identidade a partir desse modelo de masculinidade, que é o da ideologia dominante.

A quadrinha ao final – que tomamos como parte do texto, apesar do filete que a separa do restante do texto e da fonte tipográfica diferenciada – funciona como a coda da narrativa, como um movimento de avaliação. Seu último verso remete ao título. A mesma ideia de confiança em Deus aparece, portanto, duas vezes, em posições de destaque. Esse fato e o próprio uso da quadrinha mostram que o texto foi feito para ser lembrado e para produzir efeitos indeléveis sobre a consciência do sujeito.

## 17. Confiança em Deus

Cesar era um menino muito vivo e engraçadinho.

Tinha só tres annos de idade, mas já falava com desembaraço, pronunciando muito claramente todas as palavras.

Era grande amigo de seu pai, com quem sahia sempre a passear.

Uma tarde em que Cesar e seu pai tinham ido fazer uma visita ao padrinho do menino, formou-se uma grande trovoada.

Cesar ficou muito assustado, e começou mesmo a chorar quando os trovões se tornaram mais fortes.

—Ora! que é isso, meu affilhado? — disse-lhe seu padrinho. Um homem não chora de medo. Tem coragem. Vamos, dá um viva para espantar o medo.

O pequenino levantou-se então, encheu-se de animo e, com toda a força de sua vozinha, gritou:

—Viva o Papai do Céu!

—(0)—

Foi bello o viva de Cesar:

A graciosa criança

No momento do perigo

Já tinha em Deus confiança.

—(0)—

**Figura 12** – Lição 17 do *Primeiro Livro de Leitura*  
Fonte: FONTES, H. S. (1921, p. 22-23).

Nos dois outros textos do *Primeiro Livro* em que aparece o tema da virilidade, comportamentos impróprios de meninos viris são rejeitados, mediante o uso de antimodelos. No conto “O medroso” (PL, lição 8), descreve-se Zacharias, um menino que tem medo de tudo: trovoadas, miados de gato, sapos, baratas, quartos escuros. Ao final da lição, a síntese: “É muito ridículo ser medroso.” Na lição “O menino chorão” (PL, lição 32), a punição de um menino que chora à toa não é o ridículo, mas o descrédito. Aniceto chorava por tudo: “Pedia tudo chorando. Obedecia chorando. Mal lhe tocavam, chorava”. Um dia, ao cair num valo, fica chorando e gritando por horas, sem que ninguém lhe dê importância. O conto conclui com exortações de virilidade aos meninos: “Meus meninos, não choreis nunca sem motivo. Acostumai-vos a ser corajosos desde pequenos. Suportai com coragem os trabalhos da vida.”.

No segundo volume, exceto por um poema, “Hymno ao Brasil” (SL, lição 49), o discurso da virilidade não aparece. Já nos dois últimos volumes, o discurso da virilidade é muito frequente, agora associado ao heroísmo de personalidades históricas. A título de exemplo, tome-se esta biografia de “Silva Jardim”:

### 9. Silva Jardim

*José do Patrocínio*

Os seus discursos estrelevavam chamas, como um ferro em temperatura branda.

Parecia uma maré de fogo avançando contra o trono. Tendo começado o incêndio em Santos, estendeu-se à Província de São Paulo inteira, à capital do Império, às Províncias do Rio e Minas Gerais. Falava em três e quatro cidades no mesmo dia, com o relógio na mão, para obedecer ao horário das estradas de ferro.

Após o seu discurso, aparecia no lugar um centro republicano.

A propaganda de Silva Jardim tomou, entretanto, tamanhas proporções, era tão evidente a sua eficácia, os seus resultados eram tão imediatos, que a monarquia tomou a deliberação de resistir-lhe.

Cada vez que o orador republicano assomava à tribuna, corria iminente perigo de vida; pedradas, tiros de revólver, tumultos, lutas à mão armada interrompiam-lhe o discurso; e ele, calmo, de pé na tribuna, com os braços cruzados, o sorriso nos lábios, esperava que a tormenta passasse e continuava. Quando era de todo impossível dominar o tumulto e se dissolvia a reunião, Silva

Jardim se retirava, arriscando tanto a vida como o mais humilde dos seus correligionários.

Para os que acreditam, na Europa, que o advento da República foi exclusivamente devido ao pronunciamento militar dêsse dia, sirva êste rápido bosquejo da vida de Silva Jardim para dissuadi-los. A República estava feita nas consciências, precisava apenas de ser consagrada na lei.

Morreu tão tragicamente como tinha vivido e ainda no último momento afirmou a sua extraordinária força de vontade, muitas vezes temerária.

Queria ver de perto o Vesúvio. Estava em erupção; tanto melhor, assim era mais belo. Em vão o seu companheiro e amigo reclama; em vão o guia aconselha; em vão o solo, queimando já as plantas dos caminheiros, lhe faz muda advertência. O homem das grandes audácias caminha sempre até que uma garganta subitamente aberta, vomitando fumo, engole-o. Ainda nêste momento supremo, o herói não se trai por um grito, limita-se a levar as mãos à cabeça, como único testemunho de sua agonia silenciosa.

Bela sepultura o vulcão, extraordinário destino o do grande brasileiro: até para morrer converteu-se em lava. (TL, lição 9).

No texto, o advogado e jornalista Antônio da Silva Jardim (1860-1891) é primeiramente apresentado como um orador cujos discursos foram capazes de provocar a desestabilização do regime monárquico. Aparece também como um idealista abnegado, totalmente dedicado à causa republicana, por ela “arriscando tanto a vida como o mais humilde de seus correligionários”. Associa-se a essa dedicação, uma personalidade audaz, que acaba por custar-lhe a vida no Vesúvio, onde, mesmo ante a morte iminente, “herói não se trai pro um grito”. Duas símiles no início do texto mostram Silva Jardim como um orador *inflamado*: de seus discursos “estrelavam chamas” e ele parecia “uma maré de fogo avançando contra o trono”. A partir dessa primeira aproximação de sentidos, constrói-se a metáfora final: “até para morrer converteu-se em lava”. O texto, portanto, constrói discursivamente Silva Jardim como um modelo de abnegação, coragem e virilidade a ser emulado.

O discurso da virilidade e do heroísmo procura agir ideologicamente sobre a consciência do aluno de duas formas, pelo menos. Primeiro, por reforçar-lhe o orgulho pela história pátria, aumentando seu desejo de pertencimento à nação e à ordem republicana. Segundo, por oferecer-lhe um modelo de homem que lhe ajude a constituir para si uma identidade viril, audaz, como a que se espera de



alguém disposto a sacrificar a vida pela pátria num eventual conflito bélico. Assim, a palavra autoritária, monovocal, do discurso nacionalista vai, pouco a pouco, convertendo-se na consciência do aluno em palavra internamente persuasiva (BAKHTIN, 1998b), num sentimento de orgulho pela pátria e desejo de emulação do herói. Mas, para a construção dessa subjetividade, é necessário que os discursos que a ela se contraponham sejam sistematicamente apagados. A virilidade deve-se apresentar ao aluno como signo monovalente (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981), apenas com o sentido que lhe confere a ideologia dominante. No texto, percebe-se, por exemplo, como o discurso da prudência é apagado. A morte de Silva Jardim decorre justamente de uma valentia tola, mas isso é omitido no enunciado.

Estranhando a falha na progressão textual entre o quarto e o quinto parágrafo do texto, buscamos a fonte de onde Henrique Fontes o extraiu. Trata-se de um longo texto escrito por José do Patrocínio e reproduzido no livro *Anthologia Brasileira* (1900). Fontes removeu vários parágrafos, a fim de reduzir o texto, que era bem mais longo, para permitir seu uso na Série. Contudo, chamou-nos a atenção a exclusão específica do parágrafo a seguir, que, no texto original, precede ao parágrafo onde se relata a morte de Silva Jardim:

A Republica, a que Silva Jardim sacrificára a sua vida, não teve um cargo de confiança para dar-lhe. Para não deixar trahir-se a sua justa queixa, o sacrificado voltou costas á patria e veio para a Europa pedir ao estudo maior força de resignação e de patriotismo. (PATROCINIO, 1900, p. 183).

A manutenção desse parágrafo daria, inclusive, melhor progressão ao texto, que salta do contexto brasileiro para o europeu sem aviso. Contudo, traria informações que poderiam “desdourar” um pouco tanto o herói quanto a República. A menção a um possível cargo público poderia fazer o aluno deduzir que a luta de Silva Jardim não era de todo desinteressada. Isso enfraqueceria o discurso da abnegação. Por outro lado, o fato de que a República foi ingrata com um de seus mais fieis defensores também enfraqueceria o discurso de valorização da ordem republicana. Então, a exclusão deste parágrafo específico é um importante movimento da autoria no sentido da manutenção do seu projeto de dizer.

No *Terceiro Livro*, o discurso da virilidade também se materializa em textos relacionados ao escotismo. Na lição 10, uma citação do

*Código dos Escoteiros* atribui-lhes a qualidade da valentia, que implica até o risco da vida: “O escoteiro é generoso e valente, sempre pronto a auxiliar os fracos, mesmo com perigo da própria vida”. Na lição 31, em outra citação, é a vez de a honra ser posta acima da vida na escala de valores do escotismo: “A palavra de um escoteiro é sagrada; ele coloca a honra acima de tudo, mesmo da própria vida”. Na lição 25, “Queres ser escoteiro?”, fica claro o projeto ideológico do escotismo de formar cidadãos viris e imbuídos de valores conservadores e belicistas, que possam defender a pátria: “[...] quando homem, serás o escoteiro da Pátria, o defensor da tua amada Bandeira”. No texto da lição 54, “O Escotismo”, o mesmo projeto se apresenta novamente, de maneira mais elaborada:

#### **54. O Escotismo**

É na infância que se prepara o homem. O que se obtém com brandura na idade tenra dificilmente se consegue, ainda mesmo com violência, na maturidade. Dá-se ao novédio a posição que se deseja; o tronco é inflexível, e, como cresceu, assim fica; apolega-se o barro, enquanto úmido e dúctil; endurecido ao sol, já se lhe não modifica a forma.

Assim é o caráter.

O homem, como os elementos, é uma força que se dirige e aplica : deixado a si mesmo, degenera em puro instinto; aproveitado e corrigido, sublima-se em virtudes. Se o diamante se lapida, por que se não há de polir o espírito?

[...]

Os antigos, que tanto se preocupavam com o homem, que é a medula das pátrias, tomavam-no, a bem dizer, no berço e, submetendo-o a um regime austero desde os rigores da intemperie até a indiferença pela morte, exercitando-o em jogos atléticos, firmando-lhe na consciência os princípios da Honra, que começa no respeito a si mesmo e culmina no culto da Pátria, tiravam dele o cidadão perfeito.

Foi nessa intensa cultura eugênica que deu ao mundo o modelo por excelência do tipo humano : belo, sadio, corajoso, varonil e honesto – o “virtuoso”, enfim.

[...]

O escotismo é uma instituição de energia, tendo por base a força, mas a força inteligente que se chama dever, governada pela disciplina.

[...]

Acompanhado sempre da Bandeira, cresce junto dela, cantado, como oração heróica, o Hino Nacional, e, fiel ao

juramento que lhe prestou, não ousa cometer falta pela qual possa ser argüido diante do pendão venerável, que é tudo para ele, porque é o símbolo da Pátria.

De tal escola saem os infantes que serão os homens de amanhã : seres de têmpera viril, tão úteis na paz pelo que aprenderam brincando, como serão bravos na guerra pela resistência que adquiriram no corpo com os exercícios, na alma com a perseverança na disciplina, que é a cadência da ordem.

Assim, essa instituição heróica e generosa é a escola primária do civismo, na qual se devem matricular todos os meninos brasileiros que, amando o seu País, queiram aprender a bem servi-lo e honrá-lo. (TL, lição 54).

Nos três primeiros parágrafos, apresenta-se claramente o projeto de formar a consciência do cidadão republicano a partir de um trabalho disciplinador sobre a infância. Daí a mobilização do discurso da moldagem / lapidação do caráter, presente nas símeles: a criança é broto (novedio), barro úmido ou diamante bruto. Observe-se o discurso polêmico na pergunta negativa “Se o diamante se lapida, por que se não há de polir o espírito?”, que visa a silenciar os discursos contrários ao disciplinamento. Segundo Bakhtin (2010b), no discurso, como se tem acima, ocorre bivocalidade, porque se tem duas vozes dirigidas ao mesmo objeto, a do autor e a de um terceiro, cuja voz não está no enunciado, mas fica por fora a modelá-lo. Existe um discurso contrário à construção do caráter pelo disciplinamento. A esse discurso, a voz do autor do enunciado opõe outro, o qual se assenta sobre uma aproximação metafórica entre o menino e o diamante. Mesmo extremamente duro, o diamante é redutível à forma desejada pela lapidação. Por consequência, a criança também deve sê-lo. Se lembrarmos que a lapidação do diamante opera por retirada de partes indesejadas da pedra bruta, pode-se prever que a educação desejada se dará pela supressão de comportamentos inadequados.

No quarto e quinto parágrafos reproduzidos acima, o discurso da virilidade associa-se ao da eugenia. O antigo discurso da educação espartana é mobilizado para prover sustentação ao discurso moderno da eugenia.

No sexto parágrafo, o discurso da glorificação da força associa-se ao discurso do dever e da disciplina. A pátria deve preparar homens fortes, mas que devem estar unidos pela ordem republicana. Assim, o escotismo mostra-se não somente como um discurso de vigor físico e virilidade, mas também de unificação, que, como vimos repisando, é necessário à ordem visada na ideologia dominante do nacionalismo.

No parágrafo seguinte, num entrelaçamento de discursos bastante comum ao longo da Série Fontes, o amor à pátria é valorado como uma prática religiosa: o hino nacional torna-se “oração heroica”. Mobiliza-se também o discurso religioso da culpa, da vergonha: O escoteiro não ousará cometer falta que o leve a ser arguido perante o “pendão venerável” da bandeira.

No penúltimo parágrafo, o discurso belicista não deixa dúvida quanto aos objetivos do escotismo no projeto nacionalista: formar os futuros soldados para eventuais conflitos em que o país se envolvesse. O caráter militarista do escoteirismo é destacado por R. F. Souza (2000). Segundo a autora, o escotismo foi introduzido oficialmente nas escolas paulistas nas décadas de 1910 e 1920 como “mais uma expressão do nacionalismo e do militarismo na educação brasileira” (SOUZA, R. F., 2000, p. 105) e veio em substituição aos antigos *batalhões infantis*, regulamentados em São Paulo, em 1904. De acordo com a autora,

À semelhança das organizações militares, os batalhões infantis, reunindo pequenos soldados, simbolizavam uma das finalidades primordiais da escola pública: a celebração cívica. Nesse sentido, eles contribuíram não apenas para a “invenção das tradições” [...], participando das comemorações cívicas – as festas nacionais instituidoras de uma memória nacional –, como ajudaram a reforçar o imaginário sociopolítico da República. Entende-se, dessa forma, o encantamento que tais agremiações provocavam na sociedade da época ao oferecerem a representação de um corpo unido e harmônico, como deveria ser a pátria e a nova ordem. Ao desfilar pelas ruas da cidade, manifestavam todo o sentido simbólico da escola no meio social. (SOUZA, R. F., 2000, p. 108).

Ainda segundo R. F. Souza, os batalhões militares caíram em descrédito e desuso por volta da Primeira Guerra Mundial. Algum tempo depois, o escotismo ascende como nova forma de militarização da infância no interior das escolas paulistas. Essa aproximação entre escotismo e escola, não por mera coincidência, aparece como discurso no último parágrafo do texto.

No *Quarto Livro*, o discurso da virilidade, geralmente associado ao do belicismo, é bastante frequente, aparecendo em vários textos que retratam feitos grandiosos de vultos históricos ou das raças fundadoras

da nação (“Os portugueses”, QL, lição 45; “Os grandes índios”, QL, lição 48; “José de Anchieta”; QL, lição 49; “Os negros”; QL, lição 50; “Deixem isso para as mulheres”; QL, lição 58). Chamou-nos a atenção, entre os relatos biográficos, a história do comandante Mariz e Barros, na lição 58 (“Deixem isso para as mulheres”). Gravemente ferido na Guerra do Paraguai e estando prestes a ter uma perna amputada, ao lhe ser oferecido clorofórmio como anestésico, o jovem comandante Barros disse: “Deixem isso para as mulheres... a mim dêem-me um charuto...”. Em seguida, sofreu a amputação sem um gemido. Vendo que morreria, mandou que dissessem a seu pai que sempre soube honrar seu nome e “assim morreu, heróe, quem sempre como heróe viveu” (p. 93).

Nesse texto, o discurso da virilidade manifesta-se como negação do feminino. Mas, contraditoriamente, a virilidade entendida como coragem, capacidade de suportar com impassividade o sofrimento, honradez, senso de dever, não é prerrogativa dos homens e meninos apenas. Há uma galeria de mulheres viris. A lição 59, “Heroínas Brasileiras”, por exemplo, começa por lembrar os nomes de Anita Garibaldi, Clara Camarão, Ana Neri e da Baronesa de Porto Carrero. Depois conta brevemente a história da gaúcha Florisbela, “intrepida mulher” que, na Guerra do Paraguai, tomava a arma de algum soldado morto e entrava em combate “até o fim da peleja” e que chegou a propor a um soldado mais covarde que vestisse as suas saias e lhe entregasse a espada. O texto cita ainda como heroínas da Guerra do Paraguai Maria Curupaiti e Chica Biriba. Cita depois sóror Maria Angélica, que foi morta a golpes de baioneta quando barrou com o próprio corpo a porta de um convento, a fim de retardar a entrada de soldados e dar tempo para que outras freiras fugissem. Conta ainda a história da pernambucana D. Maria de Souza. Esta, tendo já perdido dois filhos e um genro na guerra contra os holandeses, chamou os dois mais novos, de 12 e 14 anos, e lhes disse que fossem se alistar, para “dar vida por Deus e pela Pátria”. Assim, o discurso da doação à pátria é tão forte nos textos do quarto livro que apaga o discurso da mãe como protetora dos filhos. Vê-se, nesses casos, que a redução nos sentidos do signo operada pela ideologia dominante (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 1981) não se dá sempre da mesma forma, realizando-se em conformidade com o projeto de dizer. O que caracteriza o trabalho da ideologia dominante sobre o signo não é propriamente algum conteúdo-sentido específico do signo, mas justamente o poder de atuar sobre o signo, provocando-lhe reacentuações, conforme se configure o projeto ideológico dessa classe naquele momento e lugar.

Entre os discursos de nacionalismo e patriotismo, destacam-se também o do amor à pátria, tomada como entidade abstrata ou materializada nos seus símbolos (bandeira, hino) e na língua portuguesa. No *Primeiro Livro*, esses discursos estão ausentes. Já no *Segundo Livro* aparecem em alguns textos. O texto que abre o volume, “Nossa Pátria” (SL, lição 1), associa o amor à pátria com atitudes que estão muito mais próximas da vivência das crianças, como a obediência:

### 1. Nossa Pátria

Nossa Pátria é o Brasil.

Todos devemos amal-o e procurar servil-o e engrandecel-o.

Os meninos devem tambem mostrar-lhe seu amor; devem tambem trabalhar pela grandeza da Pátria.

Por meio do estudo, da obediencia aos pais e aos mestres, da amizade a seus companheiros, do cumprimento de todos os deveres em casa e na escola, mostrarão os meninos o amor que têm á sua Pátria.

O menino estudioso, obediente, leal e cuidadoso de suas obrigações será depois um cidadão excelente.

O Brasil é um paiz grande, bello, glorioso e hospitaleiro.

Nelle todos podem viver em paz e liberdade.

Devemos ter orgulho de ser brasileiros e procurar ser cidadãos dignos de um paiz tão cheio de riquezas e maravilhas como é o Brasil. (SL, p. 8).

Temos aqui, portanto, o mesmo discurso, já apontado no texto “O escotismo” (TL, lição 54), da formação do adulto a partir da ação pedagógica na infância, que visa arregimentar a escola como participante no projeto republicano de elevação nacional, que discutimos no Capítulo 3.

No *Terceiro Livro*, o discurso do amor à pátria é relativamente frequente, aparecendo em cerca de 15 entre os 151 textos que compõe o volume. Destacamos como exemplo, na lição 10, o poema “A Pátria”, que descreve os elementos que compõem a pátria.

### 10. A Pátria

*Carlos Porto Carreiro*

A Pátria é o berço mimoso

Que a nossa infância embalou;

É o regaço carinhoso

Que a vida nos amparou.

É tudo o que nos rodeia  
 – Nossos pais, nossos irmãos,  
 E o lar, e os mestres, e a aldeia  
 E os nossos concidadãos,

E o monte, o rio, as flores,  
 Que vemos desde o nascer :  
 Cantos, aromas, amores  
 Que cercam nosso viver.

É a força que nos expande  
 Do tempo e do espaço além :  
 É a nossa família grande  
 Que um mesmo afeto contém.

É o pranto dos mesmos prantos,  
 O riso do mesmo rir  
 De tantos que foram... tantos  
 E doutros que ainda hão de vir.

É a história, que relembramos,  
 Dos que morreram por nós!  
 É a língua que nós falamos,  
 É o Deus de nossos avós.

É sob a luz do Cruzeiro  
 Que palpita lá no azul,  
 O coração brasileiro  
 Vibrando de norte a sul.

É a riqueza feiticeira  
 E o verde primaveril  
 Desenhados na bandeira  
 Do nosso caro Brasil! (TL, lição 10).

O discurso de amor à pátria mobiliza inicialmente objetos de discurso que recebem comumente valoração altamente positiva e que vão sendo apresentados numa ordem do menor para o maior, do mais íntimo da família em direção ao ambiente social/natural mais amplo. Surgem, sucessivamente, o berço da infância, o colo da mãe, os pais, os irmãos, o lar, os mestres, a aldeia, os conterrâneos. A mobilização desses objetos parece acompanhar a trajetória do indivíduo, desde o berço materno até as relações sociais do mundo adulto, passando pela vivência no lar e na escola. E isso tudo sem criar uma fronteira clara entre o âmbito do indivíduo e o da pátria. O poema desloca-se, sucessivamente, para os planos da natureza, das relações afetivas, da história e da língua, do firmamento e, finalmente, da bandeira nacional.

Destacamos, entre os vários discursos no texto, o da unificação, marcado pela escolha da enunciação em primeira pessoa do plural, pela representação da pátria como uma “família grande” (4ª estrofe), pela experiência coletiva das emoções (5ª estrofe) e pelo compartilhamento da mesma língua e religião (6ª estrofe) e mesmo símbolo (a bandeira). Portanto, o texto, ao evocar uma série de experiências que todos têm em comum (as relações na família, na escola e na comunidade, os eventos de riso e de pranto, etc.), produz no leitor uma impressão de pertencimento à nação, segundo a ideologia republicana.

No *Quarto Livro*, o discurso de amor à pátria também ocorre em vários textos. No texto “O avô” (lição 5), as histórias heroicas do velho soldado inspiram nos netos adoração pela pátria. Na lição 18, “O torrão natal”, a falta de amor à pátria é mostrada quase como um tipo de aberração:

Coração sem amor é um campo arido, quase sempre, ou sempre, cheio de espinhos e sem uma unica flor que nele se abra e o amenize.

Haveria sómente um homem em quem palpitasse coração tão seco, tão enregelado e sem vida de sentimentos: o homem que não amasse o lugar do seu nascimento. (QL, p. 31)

Na lição 22, “A patria”, após uma definição sumária do que seja a pátria, que traz vários elementos em comum com o poema da lição 10 do *Terceiro Livro*, analisado acima, definem-se as atitudes impróprias e próprias a quem deseje servi-la:

## **22. A patria**

*Ruy Barbosa*

A patria é o céu, o solo, o povo, a tradição, a consciência, o lar, o berço dos filhos e o tumulto dos antepassados, a comunhão da lei, da língua e da liberdade.

Os que a servem [à pátria], são os que não infamam, os que não conspiram, os que não sublevam, os que não desalentam, os que não emmudecem, os que não acobardam, mas resistem, mas se esforçam, mas pacificam, mas discutem, mas praticam a justiça, a admiração, o entusiasmo. (QL, p. 38).

O discurso polêmico, marcado pelas sucessivas negações e pelo operador argumentativo *mas* – que são indícios do discurso polêmico e da desqualificação desses discursos contrários ao ideário republicano –,



só tem efeito em virtude de um esquecimento: Barbosa, o autor do texto, enuncia-se a partir da nova ordem republicana, a qual resultou de uma sublevação de parte da classe dominante contra a ordem monárquica. É preciso, portanto, esquecer – nesse momento do discurso – o passado monárquico e a forma como a República se instaura. É preciso também naturalizar a pátria como atemporal, onipresente e pairando acima de todos esses fatos políticos efetivos. Esse movimento discursivo, por sua vez, requer uma despersonalização dos agentes, os quais são referidos no texto apenas pelo pronome demonstrativo *os* (“os que não infamam, os que não conspiram...”). Desta forma, observa-se, mais uma vez, o trabalho operado pelo discurso na reacentuação de alguns sentidos no signo e apagamento de outros (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 1981), de modo à conformá-lo ao projeto ideológico dominante.

Nesta lição, como em algumas outras do *Quarto Livro*, a língua portuguesa aparece valorada como um dos elementos da pátria ou nacionalidade. É o que se vê neste texto:

## 26. Língua Portuguesa

*Afrânio Peixoto*

A língua portuguesa não atingiu ainda sua perfeição: comparada a suas tres proximas irmãs, parece mais moça, pelo que ainda se ha de esperar della. Idioma de um pequeno povo, passou a ser o de uma grande nação, que, embora já cinco vezes mais numerosa de gente, ainda está na infancia. Sem desatinada esperança, mais um século, pode ser que a cheguem a falar cem milhões de brasileiros.

Que será della então, se já hoje, José de Alencar ou Gonçalves Dias, Machado de Assis ou Rui Barbosa, são artistas que nos honram, e até a glorificam?

Cumpre-nos respeitá-la e servi-la. Passá-la adiante, conservada como a recebemos de nossos avós, senão melhorá-la, para maior vantagem dos nossos filhos. Respeitá-la, preservando a sua pureza, tal como nos ensinaram os bons exemplos da vernaculidade; servi-la criando obras sinceras, commovidas, profundas, que testemunhem do nosso genio. Ella falará de nós, quando já não existirmos; será na posteridade a confissão da nossa gloria.

Amemos, pois, essa formosa lingua vernacula, para que  
 “Floresça, fale, cante, ouça-se e viva  
 A portuguesa lingua, e já onde for  
 Senhora vá de si, soberba e altiva.” (QL, lição 26).

Neste texto, ainda influenciado pelas teorias filológicas do século XIX, a língua portuguesa aparece numa relação de parentesco com outras línguas de quem seria irmã (espanhol, francês e italiano). Aproximando língua e espírito nacional, Peixoto sugere que a língua portuguesa será grande porque a grande nação que agora a fala (o Brasil) também o será. A seguir, exibindo uma concepção de língua próxima do objetivismo abstrato (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981), Peixoto toma a língua como um patrimônio que uma geração recebe da anterior e a repassa à seguinte. Mas, segundo no texto, esse patrimônio não pode ser degradado. Ao contrário, deve ser aumentado, melhorado.

No discurso em defesa da língua, esta é apresentada, desde o início do texto, como uma entidade viva, não no sentido de mutável, dinâmica, em evolução segundo as condições sociais, como propôs Herder ao aproximar *Sprache* e *Volk* no século XVIII (*apud* STEINBERG, 1997). Mas viva como uma pessoa que possa sofrer com ataques, injúrias, o que é perceptível nas escolhas lexicais: “irmãs” e “mais moça”. Isso prepara o terreno para a orientação do discurso para o leitor que se vê no terceiro parágrafo. Mediante o uso da modalidade deontica de obrigação em “cumpre-nos”, o leitor é convocado a “respeitar” e “servir” a língua e a “passá-la adiante” conservada e até melhorada. Assim, conforme vimos em R. H. Rodrigues (2001), mediante o uso dessa modalidade, o enunciado é orientado para o interlocutor, visando sua adesão ao discurso de defesa da língua única.

Neste parágrafo, a defesa da língua única é valorada positivamente ao ser aproximada a um dos valores mais caros ao indivíduo, sua família, representada numa dimensão temporal que compreende o passado, nos avós, e o futuro, nos filhos.

Esse discurso apaixonado de defesa da língua reflete a operação das forças centralizadoras, centrípetas, opondo-se ao plurilinguismo (BAKHTIN, 1998b). O discurso da defesa da língua pura contra os ataques externos (representados pelos estrangeirismos) e os internos (representados pela pressão das variantes socialmente desprestigiadas e da fala dos jovens), não é politicamente neutro, mas representa a defesa dos direitos do grupo hegemônico sobre a língua. Como destaca Steinberg (1997),

Assim como as distinções entre as línguas têm profundas implicações políticas e muitas vezes são, elas próprias, o resultado de mudanças políticas ou econômicas, a relação entre a língua alta e a língua baixa, ou entre língua e dialeto,

reflete a relação social entre os falantes. (STEINBERG, 1997, p. 243).

Assim, o discurso de defesa da língua exacerba-se, juntamente com o nacionalismo, justamente quando mudanças sociais alçam ao poder uma nova classe, que deseja firmar seu espaço. A esse respeito, aliás, o trecho de poema citado ao final do texto, é emblemático. Escrito pelo poeta português Antônio Ferreira (1528-1569) em meados do século XVI, o poema “Viva a língua portuguesa” reflete um momento em que impulsionado pelas conquistas marítimas, o sentimento nacionalista português também se exacerba.

O *Quarto Livro*, conforme vimos na subseção 4.1.3, é o único dos volumes a conter um glossário. A presença do glossário é justificada por Fontes, no prefácio do *Quarto Livro* (v. seção 4.2), como forma de ajudar o aluno no preparo das lições e também para “habitua-los ao uso do dicionário”. Considerando que o dicionário registra as significações convencionais, estabilizadas, a preocupação com seu uso está em acordo com o discurso de valorização da pureza da língua a que Fontes adere, como vimos no capítulo anterior, e que é um dos discursos da ideologia nacionalista. A preocupação com que o aluno tenha acesso aos significados estabilizados e canonizados pelo dicionário reflete a ação das forças centrípetas da língua na busca por reduzir o plurilinguismo e fechar sentidos (BAKHTIN, 1998b). Ao discutir a composição de dicionários, Bakhtin [Volochínov] (1981), destacam esse trabalho de conformação do signo à norma:

A atitude do lingüista é diametralmente oposta à atitude da viva compreensão que caracteriza os falantes empenhados num processo de comunicação verbal. Quando o filólogo-lingüista alinha os contextos possíveis de uma palavra dada, ele acentua o fator de conformidade à norma: o que lhe importa é extrair desses contextos dispostos lado a lado uma determinação descontextualizada, para poder encerrar a palavra num dicionário. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 106).

Visto de outra forma, a valorização do dicionário por Fontes revela também uma tentativa de reduzir a plurivocidade do signo lingüístico, que é a base significativa da ideologia (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981). Remetendo-nos ao Capítulo 3, o gosto de

Fontes por estudos etimológicos e filológicos condiz com esse desejo de reestabelecer os “sentidos originais” e opor-se à deriva dos sentidos. Seu conservadorismo quanto à língua reflete uma vontade de manutenção dos valores, da ideologia, uma vez que, como destaca (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981), toda mudança na ideologia é acompanhada por uma mudança no signo verbal.

O *Quarto Livro* é também o único a conter uma errata. Isso pode indicar um maior tempo na preparação deste volume. Revela também uma preocupação com a precisão de linguagem, o que também pode ser tomado como marca da adesão ao discurso do purismo linguístico.

Nesta subseção, apresentamos como se mostram nos textos os principais discursos associados à ideologia nacionalista. Na próxima subseção, examinaremos os discursos de moral e civismo.

#### 4.5.2 Moral e civismo

Destinados a estabelecer no interlocutor certos padrões desejáveis de conduta (e a inibir os indesejáveis), os discursos de moral e civismo aparecem em três quartos dos textos que compõem os livros da Série Fontes. Assim, a Série se nos apresenta profundamente penetrada pelo discurso moral e cívico das primeiras décadas republicanas, que visa (en)formar o que Venera (2003) chama de “homem útil”, o cidadão “disciplinado, exemplar, ordeiro com seus compromissos” (VENERA, 2003, p. 70).

Como mostrado na Tabela 3, o *Primeiro Livro* é aquele em que em maior proporção se manifestam os discursos de moral e civismo, que ocorrem em praticamente todos os textos. Buscam-se reger principalmente os comportamentos na escola e em casa e mesmo aqueles no trajeto entre os dois ambientes. A esse respeito, vejamos, primeiramente, o texto “Um menino exemplar” (PL, lição 15).

##### 15. Um menino exemplar

Xisto, ao sahir da escola, mostra-se, como em tudo o mais, um menino bem educado.

Não faz como tantos outros seus collegas que correm pelas ruas aos empurrões, ás gargalhadas, provocando as pessoas que passam, não respeitando os velhos, escarnecendo dos pobres e dos aleijados, apedrejando e perseguindo os cães.

Não. Xisto nunca pratica acções tão feias.

Saindo da escola, vai direto para casa, sem parar no caminho para brincar ou conversar.

Cumprimenta os conhecidos que encontra.

No passeio, cede sempre o lugar junto á parede às senhoras e ás pessoas mais idosas.

Enfim, basta olhar para elle na rua e vel-o muito serio, com os seus livros muito em ordem, para se ficar sabendo que é um menino bem educado. (PL, lição 8).

Mostrando como Xisto procede e como sua conduta diverge da de seus colegas, o texto ensina ao aluno hábitos de civilidade, com prescrições que, provavelmente, soariam estranhas às crianças de hoje, como não apedrejar ou perseguir cães e não escarnecer de pobres e portadores de deficiência física. Justamente porque os discursos favoráveis a essas atitudes não têm mais firmeza nas ideologias de hoje (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 1981), já não é preciso um discurso que se contraponha a eles. A presença desses discursos no horizonte social da época revela que existiam práticas sociais que, no contexto da nova sociabilidade do ideário burguês e republicano, deveriam ser substituídas.

Como já destacado na análise do texto “Confiança em Deus”, feita na subseção 4.5.1, os comportamentos viris são valorados positivamente. Desta forma, comportamentos opostos, como a covardia e o choro fácil devem ser reprimidos. No conto “O medroso”, por exemplo, apresenta-se como antimodelo um menino medroso:

### **8. O medroso**

Zacharias é muito medroso.

Si ronca trovoadas, esconde-se logo debaixo do cobertor.

Um gato a miar causa-lhe grande susto.

Si, por acaso, vê um sapo, faz mais barulho do que si visse um leão.

Não tem coragem de mexer numa caixa ou gaveta onde haja uma barata.

De noite, não é capaz de ficar sozinho no quarto, não ha meio de o fazer entrar num quarto sem luz.

Quando se deita, trata logo de esconder a cabeça debaixo das cobertas, mesmo com perigo de ficar suffocado.

Por toda a parte julga ver bichos e phantasmas.

É muito ridiculo ser medroso. (PL, lição 8).

Percebemos como o autor seleciona eventos que mostram como coisas de importância menor causam no menino grande pavor. No final, para avaliar esse comportamento, seleciona-se o adjetivo *ridículo* intensificado ainda pelo advérbio *muito*. Atente-se para o fato de que no contexto do enunciado, o adjetivo ganha o sentido não só de *risível*, mas também de *desprezível*, sujeito, portanto, à condenação moral e ao castigo pelo riso que a sociedade reserva aos que Bakhtin (1999) chama, bivocalmente, “seres inferiores e corrompidos”. Como já discutimos na análise da lição 10 do *Primeiro Livro*, no contexto do nacionalismo das primeiras décadas do século XX, o trabalho de formação da subjetividade desejada começa na infância. Assim, a condenação do medo infantil pelo riso é um discurso moral, mas também um discurso que sustenta o da virilidade do homem adulto.

No *Segundo Livro*, como no *Primeiro*, também é grande a quantidade de textos com discursos de moral e civismo. O já mencionado texto “O bom estudante” reúne uma série de preceitos para regular o comportamento esperado do aluno:

#### 24. O bom estudante

O bom estudante levanta-se cedo, tanto no verão como no inverno. Deita-se também cedo, mas depois de ter preparado as lições do dia seguinte.

Não perde tempo em inutilidades. Todos os dias estuda cerca de quatro horas.

De manhã, antes de sair para o colégio, repassa suas lições.

Tem os cadernos limpos, sem borrões nem rasuras. Cuida muito dos livros, trazendo-os sempre encapados em papel grosso.

Só falta às aulas por motivo muito sério e chega sempre à hora.

Respeita os seus professores e estima os condiscipulos.

É delicado e condescendente para com todos. Está sempre pronto a prestar serviços, seja a quem fôr.

Nunca usa de expressões improprias de pessoas bem educadas.

Tem muito amor a seus pais; sacrifica-se, si for necessário, para lhes poupar dissabores.

Pensa muitas vezes no melhor meio de vir a ser um cidadão útil a si, á sua família, á Pátria e á Humanidade. (SL, lição 24).

Observa-se como no texto os discursos de moral e civismo visam a regular todos os comportamentos: sono, horas e modo de estudo, conservação do material didático, assiduidade e pontualidade nas aulas,

relação com os professores, com os colegas e com os pais, uso da linguagem. Chamam a atenção os dois preceitos finais: O bom estudante “Tem muito amor a seus pais: sacrifica-se, si fôr necessario, para lhes poupar dissabores” e “Pensa muitas vezes no melhor meio de vir a ser um cidadão util a si, á familia, á Patria e á humanidade”. Fica claro, então, que o discurso da normatização de conduta almeja não somente amoldar o aluno, mas também o filho e o cidadão. O discurso dominante busca uma cuidadosa regulação do comportamento, segundo o horizonte axiológico da época. Para isso, a autoria seleciona um tom impositivo, autoritário, marcado estilisticamente pela ausência de modalização epistêmica de dúvida, pelo uso exclusivo do presente do indicativo, que confere ao enunciado um tom de verdade universal e atemporal, e pelo uso de advérbios de valor absoluto, *sempre e nunca*.

Neste texto, é preciso destacar ainda como parte do discurso pedagógico que fundamenta o Método Intuitivo é silenciado. O bom aluno não é o questionador, o investigador, o que tira as conclusões por si, mas o que respeita os mestres. Assim, não parece que o Método Intuitivo tenha conseguido estabelecer-se como valor relevante no horizonte social da época. Possivelmente porque pressupunha um papel social e uma posição enunciativa para o sujeito aluno que entrava em choque com os que lhe estavam reservados no projeto ideológico dominante.

Um importante discurso associado à ideologia da moral e do civismo é o da valorização do trabalho, que aparece já na primeira lição do *Primeiro Livro de Leitura*, “O trabalho”. Nela ensina-se ao menino que todos devem trabalhar, porque mesmo os animais, as plantas, toda a natureza trabalha. Nos dois primeiros volumes, o discurso do trabalho não é muito frequente. Aparece em apenas um dos 41 textos do *Primeiro Livro* e em três dos 61 textos do *Segundo Livro*. Parece que, considerado o plano geral de composição da obra, que tende a ir das esferas doméstica e escolar em direção às demais esferas, o trabalho, como forma de participação social do cidadão adulto, é objeto de discurso mais frequente nos últimos dois volumes.

Assim é que no *Terceiro Livro*, o discurso da valorização já aparece numa proporção um pouco maior, especialmente em citações. Na lição 46, “O que devemos aos que trabalham”, demonstra-se a importância do trabalho para o bem-estar humano:

#### 46. O que devemos aos que trabalham

*C. Wagner*

Que devemos àqueles que trabalham? Aos pedreiros devemos nossa casa; ao alfaiate, nossas roupas; aos lavradores, o pão; aos vinhateiros, o vinho. Devemos a lenha aos lenhadores e aos mineiros o carvão. Os caminhos por onde andamos, o teto sob que dormimos, a cadeira em que nos assentamos, tudo isso devemos aos que trabalham.

Não há, em uma grande cidade, um metro quadrado que não seja ocupado por algum fruto do labor humano.

Se sabemos alguma coisa, é aos laboriosos que o devemos. Se possuímos algumas idéias justas e boas, é aos pensadores, aos pesquisadores que cabe toda a honra. Todos os progressos são devidos ao trabalho. Sem ele, os homens estariam ao nível dos brutos, e dos brutos que não trabalham, porque muitos deles são admiráveis exemplos de labor e de habilidade, como as abelhas e as formigas. (TL, lição 46).

No texto, menciona-se uma gama de profissões, desde as consideradas mais humildes àquelas mais valorizadas socialmente, o que parece implicar, à princípio, igual valorização de todas elas. Mas o valor conferido ao trabalho intelectual como o único capaz de incutir nas mentes ideias “justas e boas” revela uma posição elitista com relação à divisão social do trabalho.

É interessante observar ainda no texto como o discurso da dívida é mobilizado para subsidiar o da valorização do trabalho. Assim, ainda que não se diga diretamente ao leitor que ele também deve trabalhar, o discurso opera nessa direção. Na lição 54, na citação de uma estrofe do poema “O tempo”, de Bilac, a obrigação de trabalhar aparece de forma mais crua e direta:

Trabalhai, porque a vida é pequena,  
E não há para o Tempo demoras.  
Não gasteis os minutos sem pena!  
Não façais pouco caso das horas!” (TL, p. 94).

Ao contrário do texto anteriormente analisado, no qual o discurso se orienta mais ao objeto, este apresenta um discurso mais orientado para o leitor, marcado no uso de imperativos e num tom de urgência para o qual contribui o próprio ritmo agalopado do poema. Novamente, o uso da modalização deôntica da obrigação revela uma relação



assimétrica entre os interlocutores (RODRIGUES, R. H., 2001), na qual o autor exige do interlocutor uma adesão incondicional ao seu discurso.

É bastante revelador observar a forma como o discurso da valorização do trabalho orienta os recortes que a autoria faz nos textos originais. Nas três primeiras estrofes do poema “O tempo”, que reproduzimos na íntegra abaixo, temos o eu-lírico (o próprio Tempo), falando sobre a inexorabilidade da passagem do tempo e sobre os danos que ela traz:

### O tempo<sup>111</sup>

Sou o Tempo que passa, que passa,  
Sem princípio, sem fim, sem medida!  
Vou levando a Ventura e a Desgraça,  
Vou levando as vaidades da Vida!

A correr, de segundo em segundo,  
Vou formando os minutos que correm...  
Formo as horas que passam no mundo,  
Formo os anos que nascem e morrem.

Ninguém pode evitar os meus danos...  
Vou correndo sereno e constante:  
Desse modo, de cem em cem anos  
Formo um século, e passo adiante.

Trabalhai, porque a vida é pequena,  
E não há para o Tempo demoras!  
Não gasteis os minutos sem pena!  
Não façais pouco caso das horas!

Como se pode ver, o discurso que orienta os sentidos no poema efetivamente é o da valorização do trabalho, mas este é fundamentado no discurso da brevidade da vida. E este discurso pode levar ao do hedonismo: se a vida é breve, urge divertir-se enquanto há tempo<sup>112</sup>. O recorte da última estrofe busca um apagamento desse discurso do hedonismo, porque ele se contrapõe ao discurso da valorização do trabalho, tão caro ao projeto de nação republicano. No trecho abaixo, extraído originalmente de um discurso de Rui Barbosa, que ficou

---

<sup>111</sup> BILAC, Olavo. O tempo. In *Literatura Infantil (1880-1910)*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/Poesias%20Infantis/Pi24.htm>. Acesso em: 9 fev. 2013.

<sup>112</sup> Na poesia do arcadismo, lembremos, o moto *vita brevis* associa-se ao moto *carpe diem*.

conhecido mais tarde como *Oração aos moços* (BARBOSA, 1997 [1920]), a tônica é também a negação do hedonismo:

### 32. Trabalhar

*Rui Barbosa*

Curtos se fizeram os dias, para que nós os dobrássemos, madrugando. Experimentae, e vereis quanto vae do deitar tarde ao acordar cedo. Sobre a noite o cerebro pende ao somno. Antemanhã, tende a despertar.

Não invertais a economia do nosso organismo: não troqueis a noite pelo dia, dedicando este á cama, e aquella ás distracções. O que se desperdiça para o trabalho com as noitadas inuteis, não se lhe recobra com as manhãs de extemporaneo dormir, ou as tardes de cansado labutar. (QL, lição 32).

Dirigindo-se a uma plateia de formandos em Direito, Barbosa sabe que muitos desses jovens da elite paulista levam uma vida boêmia. Assim, mobiliza até o discurso do higienismo (“Não invertais a economia do nosso organismo”) para dar sustentação ao discurso do trabalho e para tentar silenciar o discurso da valorização do prazer. Na ideologia republicana, se algum prazer e felicidade é possível, estes devem vir de dentro do trabalho, como se pode ver no parágrafo final desta crônica:

### 8. Meu pae

*Júlia Lopes de Almeida*

Ulule a ventania, chova ou faça sol, á hora determinada pelo seu trabalho, meu pai, esteja forte ou esteja combalido, diz um adeus á família e sai de casa.

Começo a perceber que isso deva ser um sacrificio para elle, que já não é moço e se sujeita a trabalhos demorados e penosos para manter a familia ao abrigo das necessidades... Mas por que me não disse elle pela sua boca o que só agora me é dado adivinhar? Eu teria desperdiçado tão ingratamente horas de estudo, se avaliasse o que me custavam a meu pae os livros, os papeis, os lapis que me dava e a roupinha asseada com que me apresentava na escola, e o calçado que eu maltratava sem cuidado, tudo adquirido com o suor do seu rosto?

Eu teria desprezado ao almoço o prato de feijão, com o pretexto de já ter comido na véspera a mesma coisa, ou abandonado um pedaço de pão, por não ser do proprio dia? Não! Se não achasse tais alimentos deliciosos, calar-me-ia, ao menos,

dando graças áquele que, para eu não ter fome, labutava lá fora desde a manhã até ao anoitecer...

Ah! Como sou feliz em poder penetrar sózinho na alma grande e nobre deste amigo unico, que despiria por mim a sua ultima camisa, que se deixaria matar para poupar-me a vida, e que entretanto não cessa de apontar-me rudemente o trabalho, o trabalho a que ele mesmo sucumbe, como o unico elemento puro de felicidade na terra! (QL, lição 8).

Na crônica, o narrador, um menino de idade indefinida, começa a dar-se conta do sacrifício do pai no trabalho para prover o sustento da família. Essa tomada de consciência, que é marcada linguisticamente pelo aspecto incoativo na locução “Começo a perceber”, no princípio do terceiro parágrafo, resulta numa série de novas percepções que vão como que brotando na fala interior da personagem. Mas para que o menino perceba, na imagem do pai, os contornos do sofrimento e dedicação, é preciso que se coloque exotopicamente (BAKHTIN, 2010a), numa posição que lhe permita abranger não só o pai, mas também a si mesmo na relação com ele. A partir dessa posição é que ele pode vivenciar o sacrifício do pai e perceber que tudo aquilo de que ele próprio vem usufruindo – e a que não confere a importância devida – é fruto desse sacrifício. Instauram-se as condições para que fale na consciência do menino o discurso da autorrecriminação e do arrependimento que permeia o segundo e terceiro parágrafos. O processo de melhor conhecer o pai é também um processo de melhor conhecer-se na relação com ele, portanto, de autoconhecimento. Surgem, então, na consciência do menino as condições para que outra voz social passe a falar, a da gratidão, e temos o discurso do reconhecimento no último parágrafo, marcado lexicalmente por adjetivos: “na alma *grande e nobre* deste amigo *único*”.

Na crônica, a origem social dos discursos que vão amoldando a fala interior do menino é apagada, de forma a parecer que todos os discursos mencionados têm origem na própria consciência individual do menino. Mas, como destaca Bakhtin [Volochínov] (1981, p. 35), “a consciência individual é um fato sócio-ideológico”. Portanto, os discursos que se manifestam na fala interior da personagem só poderiam existir como ecos de discursos no seu ambiente social. A inclusão desse texto na Série Fontes – assim como de outros em que aparece a dedicação paterna, o valor do trabalho, o reconhecimento filial, etc. – busca justamente “preencher” a consciência do aluno com esses discursos, visando a persuadi-lo a realizar por si processos de raciocínio

semelhantes ao que desenvolve a personagem e compreender/vivenciar/valorizar o sacrifício e dedicação dos próprios pais. Desta forma, os discursos do amor à família, da culpa e do arrependimento são usados para dar suporte ao discurso da valorização do trabalho, oriundo da ideologia dominante da moral e civismo. O período final do texto, que põe o trabalho como “único elemento puro de felicidade na terra”, não deixa dúvida quanto a esse jogo discursivo.

Nos textos relativos ao trabalho, observamos novamente o apagamento de certos discursos. Toda a crítica ao caráter alienante do trabalho e à exploração da mão de obra – que já se fazia à época – não aparece nos textos selecionados pelo autor para compor a série de livros de leitura. Ecoando os discursos dominantes da época, o trabalho é mostrado na Série Fontes com uma valoração absolutamente positiva, naturalizado não só como atividade economicamente necessária, mas também – e principalmente – como elemento de moral e civismo.

Entre os discursos morais e cívicos é bastante relevante também o discurso de valorização da família, mostrada como unidade formadora da pátria, baseada não só no amor dos pais pelos filhos e vice-versa, mas também no respeito e obediência destes àqueles. Na Série Fontes – como é o padrão nas demais séries de leitura da época – a família aparece essencialmente como organização harmônica, com pais amorosos e dedicados e filhos igualmente amorosos, obedientes e respeitadores. Na lição “Duas boas irmãs”, por exemplo, um dos poucos textos em que a menina é a personagem principal, uma irmã é mostrada a desvelar-se em cuidados para com a outra que está doente:

### **10. Duas boas irmãs**

Célia está doente.

Há oito dias que está de cama.

Sua mãe não lhe abandona a cabeceira, procurando allivial-a e distrail-a.

Sua irmã Aurélia também constantemente lhe faz companhia.

Durante esses oito dias só tem sahido para ir á escola.

Logo que volta, vai para o quarto da irmãzinha para a servir e lhe dar coragem.

Assim é que se devem estimar e ajudar as boas irmãs. (PL, lição 10).

Temos no texto o discurso da dedicação fraterna e da união familiar. A constância de Célia junto à irmã é estilisticamente marcada por escolhas cuidadosas de termos: Aurélia “constantemente” faz

companhia à irmã, “só” sai de casa para ir à escola e “logo” que volta vai “para” o quarto da irmã (não “ao” quarto, o que sugeriria não permanência). Mãe e irmã dedicam-se aos cuidados com a enferma, porém, sugestivamente, o pai não é mencionado. Como vimos no Capítulo 3, o discurso da virilização da raça implica uma redefinição do masculino e do feminino, buscando uma distinção clara entre os papéis sociais do homem e da mulher. Assim, a ausência do pai na cena revela o cuidar como atividade feminina.

Nas cenas familiares, o discurso da obediência é bastante comum, e o amor aos pais é frequentemente traduzido como obedecer-lhes e não lhes dar “desgostos”. Isso pode ser observado no *Segundo Livro*, numa carta de um filho à mãe:

#### 14. Carta de parabens

Florianópolis, 8 de janeiro de 1920.

Minha querida Mãe.

As saudades que sinto da Senhora são dobradas hoje, dia de seu aniversário.

Depois que me separei da Senhora é que pude vêr quanto a estimo. Nem posso entender como tantas vezes desobedeçi a suas ordens e recebi seus conselhos com maus modos.

Ah! Minha querida Mãezinha, muito me arrependo de lhe ter dado desgosto, e creio que hoje, dia de festa para Senhora, lhe será agradável ouvir esta declaração sincera que lhe faz seu filho.

Creio ser este o presente mais agradável que lhe posso fazer. A elle accrescento meus parabens e os votos que dirijo a Deus para que a Senhora tenha vida muito longa e muito feliz.

Abraça-o e beija-lhe as mãos muito respeitosamente seu filho saudoso

Manuel. (SL, lição 10).

Como no texto “Meu pae”, analisado acima, mobilizam-se os discursos da culpa e do arrependimento para dar sustentação ao discurso do amor filial. Entre outros recursos estilísticos, observe-se a interjeição “Ah!”, expressando a posição valorativa do menino em vista do sofrimento que lhe produz a lembrança dos próprios erros, seguida do vocativo “Minha querida Mãezinha”. O hipocorístico em “mãezinha” reflete a nostalgia do filho dos carinhos maternos e reflete também a própria linguagem carregada de tons amorosos que a mãe tantas vezes usou para falar a ele. Referindo-se ao hipocorístico no relação entre mãe e filho, diz Bakhtin:

A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação; desse modo, ela aplica a si e aos membros do seu corpo os hipocorísticos no devido tom: “minha cabecinha, minha mãozinha, minha perminha”, “neném quer naninha”, etc. Aqui ela determina a si e ao seu estado através da mãe, no amor que esta lhe devota como objeto do seu mimo, do seu carinho, dos seus beijos; é como se ela fosse enformada axiologicamente pelos abraços dela. (BAKHTIN, 2006a, p. 46-47).

Então, o uso do hipocorístico aqui marca um desejo de volta ao colo materno, de reestritamento de uma relação na qual se interpõe não somente a distância espacial, mas também a culpa pelos erros passados. Daí a necessidade de todo um discurso de arrependimento e submissão à autoridade materna que percorre a carta. Vemos novamente aqui como o discurso do amor familiar é usado para subsidiar outro discurso, o da obediência, o qual visa à produção de uma subjetividade segundo os interesses dos ideais republicano-burgueses.

O discurso da obediência é bastante forte em toda a Série. No conto “O filho desobediente”, do *Segundo Livro*, a desobediência chega a ser punida com a morte.

### 73. O filho desobediente

Havia uma viuva que tinha um filho chamado Eduardo, e que morava perto de uma fabrica de fiação onde trabalhavam milhares de rodas, todas movidas por uma roda enorme, que a agua da ribeira fazia andar.

A agua rebentava de um grande açude e corria por uma rampa abaixo, cada vez com mais força, até bater na roda, onde se desfazia em espuma com um estrondo horroroso.

No açude havia um barquinho, com os seus dois remos para o serviço da comporta, e onde ás vezes os operários passavam de um lado para o outro, como Eduardo mesmo via de sua janela.

Eduardo tinha o grande defeito de ser desobediente.

Queria muito á mãe, e na presença obedecia sempre; mas, em a perdendo de vista, não lhe tinha o respeito bastante para fazer caso das suas recommendações.

Por isso não estudava quase nada, de sorte que, indo já em doze anos de idade, mal fazia o seu nome, havendo outros mais moços que liam e escreviam correctamente.

Não gostava de brincar sinão com os mais travessos, o que obrigava sua mãe a ir todos os dias leval-o e buscal-o á escola, não o deixando nunca sair de casa com medo das companhias.

Mas uma quinta-feira, tanto chorou e tantas promessas fez que a mãe se condeou e o deixou sair, debaixo da condição de não se ajuntar com turbulentos nem ir brincar para a ribeira.

Com effeito o filho cumpriu a sua palavra e a mãe ficou muito satisfeita.

Na quinta-feira seguinte, teve a mãe precisão de sahir, e, não desconfiando que elle abusasse, não o levou comsigo. Que fez Eduardo? Pega em si, dirige-se ao açude, puxa pelo barquinho, salta para dentro, desamarra-o; e, em vez de pegar nos remos para se amparar e dirigir, como não tinha forças nem discrição para isso, começou a cantar e pular muito contente de sua vida.

Á volta a mãe não o encontra, fica sobressaltada, e corre a assomar-se á janela a ver se o avistava onde tantas vezes lhe tinha recomendado que não fosse brincar.

E que havia de ver? Um rapazito no barco, e o barco boiando na direção da comporta, por onde as aguas iam escoando.

Não era tão perto que a mãe o conhecesse, mas o coração das mães adivinha, e a infeliz deita a correr, gritando de maneira que os operários acudiram todos.

O barco já andava ás voltas do pé da comporta, onde a agua fazia redemoinho, e Eduardo ainda continuando a cantar; mas, vendo a afflicção da mãe e os operarios todos horrorizados, reconheceu então o perigo; estendeu os braços a supplicar auxilio, e, pressentindo a morte, ajoelhou, lembrando-se de Deus.

E só Deus lhe podia valer.

O barco envereda pela comporta, salta na rampa, que era muito inclinada, e corre como uma seta de encontro á roda, onde, no meio de uma nuvem de espuma, desapareceu para sempre com Eduardo.

Que desgraçada morte, fructo da desobediência! E que imensa dor a da infeliz viuva, que só tinha no mundo aquelle filho!

(Extr.) (SL, lição 45).

Observe-se, na caracterização da mulher, como o autor faz questão de mostrá-la como mãe dedicada e cuidadosa. Assim, a desgraça que ocorre ao filho dá-se por sua única e exclusiva culpa. Por outro lado, note-se como o menino é descrito como incapaz de cuidar de si próprio. Só em presença da mãe a obedecia. E é justamente essa incapacidade de transformar a palavra de autoridade da mãe em palavra internamente persuasiva (BAKHTIN, 1998a) para si que faz com que

Eduardo seja punido com a morte. Temos, portanto, aqui um discurso sobre o cuidado de si, sobre a responsabilidade da criança pelos próprios atos. Aproveitando o fato de que Eduardo funciona como antimodelo, o autor agrega-lhe outros defeitos: a irresponsabilidade com a escola, a busca de más companhias e o faltar com a verdade. Tais são as suas faltas que mesmo Deus, a quem invoca, não o acode. Desta forma, a morte trágica de Eduardo representa também a condenação de todos os seus defeitos. Por fim, no sofrimento da mãe, espera-se que os alunos antevêjam o sofrimento das próprias mães caso uma desgraça lhes suceda. Então, a morte trágica de Eduardo funciona como modelo na produção de sujeitos obedientes, responsáveis, capazes de cuidar de si próprios, verdadeiros e seletivos na escolha de suas companhias.

Destacamos que o discurso sobre o fantasma da morte pairando ameaçador sobre a família, e sobre as crianças em particular, não é incomum na *Série Fontes*, o que condiz com o contexto da época em que a mortalidade, especialmente por doenças, era muito maior. No conto “Violetas roxas” (TL, lição 15), um pai explica à filha a origem das violetas roxas, atribuindo-as ao pranto de uma mãe que chorava sobre o túmulo do filhinho morto. No conto “O amor de Deus e o de nossos pais” (TL, lição 57), duas crianças retiram-se diariamente para o fundo do jardim para orar: “Meu Deus! Fazer com que nossos pais não morram antes de nós. Nós os amamos tanto e teremos tanta satisfação de torná-los felizes quando formos grandes.” Já no poema “Violetas” (TL, lição 62), o pai leva ao túmulo da filha morta as violetas que ela cultivava. A morte, real ou potencial, de pais e filhos, permeia muitos dos textos relativos à família. Entendemos como possível função desse discurso fazer da família um bem ainda mais caro. Desta forma, reforça-se também o discurso de obediência aos pais, que interessa à produção dos sujeitos disciplinados de que a nova ordem republicana necessitava.

No *Quarto Livro*, o discurso da valorização das relações familiares aparece em cerca de um quarto dos textos, os quais frequentemente valorizam a família como célula da pátria e como produtora de bons cidadãos, segundo as axiologias do horizonte apreciativo da época. A esse respeito, tomamos como exemplo o texto “O poder da família”:

#### **4. O poder da família**

*Samuel Smiles*

O lar domestico é a primeira e a mais importante escola do caracter. É alli que todo o ser humano recebe a sua melhor



educação moral, ou a peor; é allí que se penetra nos principios de conducta na vida, os quaes não hão de acabar senão com ella.

Ha um proverbio que diz: “Os costumes fazem o homem”, e outro: “O espirito faz o homem”; mais verdadeiro, porém, do que estes dois é um terceiro: “O lar faz o homem”; porque a educação da familia comprehende não só os costumes e espirito, mas também o caracter. É, sobretudo por ella que o coração se abre, que os habitos se formam e que o caracter se amolda para o bem ou para o mal.

Desta fonte, pura ou impura, nascem os principios e as maximas que governam a sociedade. A lei mesma não é senão um reflexo da familia.

Os mais pequenos fragmentos de opinião semeados no espirito das crianças na vida privada brotam mais tarde no mundo, e convertem-se em opinião publica; porque a nação se forma com as crianças, e aquelles que as dirigem exercem um poder talvez maior do que aquelles que têm as redeas do governo. (QL, lição 4).

O texto traz o discurso, já mencionado no início desta seção, de que a formação do adulto se dá a partir de uma ação pedagógica na infância, na qual é decisiva a participação do lar. A família, segundo o texto, forma os costumes, o espírito e o caráter. Portanto, ainda segundo o texto, é decisivo seu papel na produção de cidadãos bons ou ruins. Por fim, conclui o texto, que o poder das famílias pode ser maior que o poder dos governantes. Toda essa argumentação, contudo, só funciona a partir de um esquecimento: a família é ela própria sujeita aos discursos sociais. É esse esquecimento que faz com que, no último parágrafo, os “fragmentos de opinião semeados no espírito das crianças” pareçam simplesmente surgir no seio da família. Existe uma ação de interconstituição recíproca entre família e sociedade. Como já destacado no Capítulo 1, os sistemas ideológicos formais formam-se a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem forte influência sobre ela (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981). Portanto, superestimar o poder da família serve para lhe impor, discursivamente, responsabilidade sobre o disciplinamento dos filhos de forma a integrá-los à ordem desejada pelos grupos dominantes<sup>113</sup>.

---

<sup>113</sup> A título de comentário, essa supervalorização do poder da educação na/pela família serve como apoio para o discurso em defesa dos chamados “valores familiares”, que aparece ainda hoje nas inúmeras falas que responsabilizam a “desestruturação da família” pela atual epidemia de drogas e violência.

Nesta seção, examinamos os discursos mais relevantes associados à ideologia da moral e do civismo, entre os quais o da valorização da família como formadora de cidadãos. Na próxima seção, ao examinar a ideologia positivista, examinaremos, especificamente o papel conferido à mulher e à escola na educação do cidadão republicano.

### 4.5.3 Positivismo

Como vimos no Capítulo 3, a filosofia positivista exerce considerável influência sobre o pensamento brasileiro nas primeiras décadas republicanas. Portanto, ainda que Henrique Fontes não fosse positivista – não há registros históricos relativamente a isso, ao menos – era-lhe impossível manter-se infenso ao positivismo como ideologia dominante. O positivismo, nas suas duas vertentes, seduziu boa parte da intelectualidade brasileira da época. Rui Barbosa, por exemplo, o autor com mais textos incluídos na Série Fontes, era um adepto da filosofia de Comte (REALE 2004 [1949/1950]; ARAÚJO, 2010). Desta forma, alguns discursos positivistas aparecem nos textos da Série Fontes, especialmente o da integração do povo ao regime republicano, o da valorização da educação como forma de progresso social, o da valorização do papel da mulher na educação dos futuros cidadãos e o da valorização da ciência como forma de conhecimento, com conseqüente negação do místico e do sobrenatural.

O discurso da valorização da mulher como educadora manifestava-se em vários textos nos quais a mãe aparece provendo aos filhos orientações éticas. No conto “Más desculpas”, por exemplo, a mãe dá ao filho conselhos sobre responsabilidade:

#### 35. Más desculpas

Quando Flavio fazia qualquer coisa inconveniente, arranjava sempre alguma desculpa.

– Não, mamãe, – dizia elle um dia –, isto não é direito; eu sou sempre reprehendido na escola e Helio tira sempre notas boas.

– Vamos ver, meu filho; fizeste bem tua escrita?

– Não a fiz muito bem, mamãe; a letra não estava bem bonita, mas a minha penna não era boa.

– Podias tomar outra penna.

– Sim, mamãe; mas a tinta estava muito grossa.

– Olha, meu filho: teu irmão Helio escreveu com a mesma tinta, e seu thema estava muito bem escripto.

Flavio baixou a cabeça.

– Dize-me, – continuou sua mãe –, não conversaste na aula com o teu vizinho?

– Um pouco, mamãe; mas não foi por culpa minha: foi ele quem falou primeiro.

– Sim; mas ninguem te obrigou a responder. Já vês, meu filho, que teu irmão procurou uma penna boa e boa tinta e não conversou na aula. Tuas desculpas são más. É justo que teu irmão tenha boas notas e que tu sejas reprehendido. (PL, lição 35).

A cada desculpa do filho a mãe apresenta-lhe um contra-argumento, num processo de reafirmação do discurso da responsabilidade, até que não resta ao filho outra opção senão reconhecer como justo o castigo que recebera. Assim é que, no lar, o papel pedagógico da mãe é valorizado na condução da formação da consciência do filho em direção à subjetividade desejada. Pode-se dizer que o filho se vale do excedente de visão (BAKHTIN, 2006a) que a mãe tem em relação a ele para construir um eu *para-o-outro* necessário à sua inserção no plano das relações sociais (SOBRAL, 2007a).

O discurso da valorização da ciência aparece nos vários trechos de livros didáticos de ciências naturais incluídos na Série, alguns dos quais já examinamos ao tratar de Valdemiro Potsch na subseção 4.4. Mas aparecem também em textos nos quais o sobrenatural é rejeitado em favor de uma explicação racional para os fatos. É o que se vê no conto “O talisman”:

### 39. O talisman

Dois habitantes da mesma cidade exerciam nella a mesma industria, mas com resultados bem diversos: um enriquecia se e o outro arruinava-se, o que não era de espantar, pois que o primeiro zelava os seus negocios com uma actividade infatigavel, enquanto que o segundo, entregue inteiramente aos seus prazeres, encarregava os extranhos da direcção da casa.

– Explica-me, – disse um dia este ultimo ao seu collega, – qual a razão por que a sorte nos trata de modo tão diverso? Vendemos iguaes mercadorias, a minha loja está situada como a tua, e, apesar disso, enquanto ganhas, eu não faço mais que perder. E não é porque eu seja estroina; não bebo nem jogo. Chego a pensar algumas vezes se não terás por acaso algum feitiço ou talisman.

– Effectivamente, – respondeu o outro, — herdei de meu pai um talisman de uma virtude incomparavel. Trago-o ao pescoço, e ando assim com elle todo o dia, por toda a casa, do celleiro á adega e da adega ao celleiro. E o caso é que me corre tudo ás mil maravilhas.

– Olé, meu querido collega, empresta-me, pelo amor de Deus, esta reliquia milagrosa!

– Pois vem buscá-la amanhã de manhã.

Quando ao outro dia foi procurar o seu generoso concorrente, apresentou-lhe este uma avellã, através da qual tinha passado um fiozinho de seda.

O nosso homem pol-a imediatamente ao pescoço e começou a correr por toda a casa. Observou então a completa desordem de tudo aquilo. Na adega faltava-lhe o vinho, a cerveja e o azeite; na cozinha, o pão, a carne e os legumes; no celleiro, o milho, o trigo, o feijão; na estrebaria, o feno e a aveia, roubados das manjedouras dos cavallos; viu finalmente como seus livros e registros andavam mal escripturados; viu tudo isto, e que era necessario remedio, comprehendendo que o dono da casa nunca pode ser substituido por terceira pessoa na direcção dos seus negocios.

Passados dias, foi entregar ao dono o precioso talisman agradecendo-lhe duplamente o bom conselho e a maneira delicada por que lh'o tinha dado.

*Guerra Junqueiro* (SL, lição 39).

No conto, seguindo a ideologia positivista, a explicação mística para o sucesso nos negócios (posse de um talismã) é substituída pela explicação racional: era necessário cuidar dos negócios pessoalmente, não os deixando na mão de terceiros. Deve ser observado que o homem que recebe o talismã não é efetivamente enganado, porque reconhece que o que o outro lhe deu foi, efetivamente, um bom conselho, e de maneira sutil. Se a fraude se mantivesse, o discurso da valorização da verdade do positivismo seria enfraquecido. Bakhtin [Volochínov] (1981) afirma que “todo corpo físico pode ser percebido como símbolo [signo]”, desde que passe a refletir / refratar uma realidade que lhe é exterior. O talismã – na verdade, uma avelã – ganhou *status* de um signo a mediar a relação ideológica entre as personagens do conto porque passou a significar o zelo com os próprios negócios.

No *Terceiro Livro*, o conto “Ordem e Progresso” estabelece um paralelo entre o país e uma família e traz o discurso da valorização do

papel da mulher mediante a apresentação de um antimodelo, uma mulher “pródiga, vadia e desordenada”:

## 71. Ordem e progresso

*Rita de M. Barreto*

Trazendo uma bandeira brasileira, Aristides chegou-se perto de seu pai e perguntou-lhe:

– Que quer dizer esta inscrição “Ordem e Progresso”, que eu vejo em nossa bandeira?

– Quer dizer, meu filho, que num país onde não haja ordem não pode haver progresso, porque êste é o companheiro daquela.

– A Pátria é uma grande família. Ora, em uma família é preciso que todos da casa, e principalmente os chefes, tenham energia e caráter para que tudo corra bem.

Do contrário, vai tudo por água abaixo, como é costume dizer-se.

\*\*

\*

Conheci um homem trabalhador e honesto, mas sem a devida energia, que teve a infelicidade de casar-se com uma mulher pródiga, vadia e desordenada.

O marido saía para o serviço, ela ia pela vizinhança a contar e saber novidades, ou às lojas esbanjar dinheiro. Os filhos ficavam na cama até tarde e, quando se levantavam, em vez de irem para a escola punham-se na rua a brincar com os moleques.

A criada, aproveitando-se da ausência de sua patroa, desfalcava a despensa e os armários.

O pai, muitas vezes, ao chegar para almossar, não encontrava ninguém, sentava-se sozinho, à mesa, aborrecido, desanimado, e comia sem dizer coisa alguma.

Passaram-se tempos.

Cansado de trabalhar para os exagerados dispêndios da esposa, sem ter um momento de descanso nem mesmo no lar, o chefe da família morreu.

A mulher, não tendo mais quem lhe desse dinheiro e sem coragem para trabalhar, andava suja e rôta mendigando pelas portas. Os filhos cheios de vícios, foram internados no Instituto Disciplinar, e as filhas entregues ao juiz, que as colocou como criadas, em casas de família.

\*\*

\*

Coisa semelhante acontece em uma nação.

Se o chefe não tem bastante energia e capacidade; se os auxiliares, em vez de trabalharem para o desenvolvimento só

tratam-se de divertir-se e gastar; se, ainda abusando do poder procuram fazer fortuna à custa dos cofres públicos, ou transações ilícitas, deixando os negócios do governo de lado. Se o povo, em vez de acatar o seu chefe e fazê-lo respeitado, promover desordens contínuas, tudo irá para trás e a nação há de chegar a um ponto de tal enfraquecimento que o estrangeiro pode apoderar-se dela com facilidade.

*Sem ordem não pode haver progresso.*

*Este é o desenvolvimento daquela.* (TL, lição 71, grifos no original).

O título do conto repete o moto positivista inscrito na bandeira brasileira e traz o discurso que confere sentido à história: para que haja progresso é preciso haver ordem. Logo no início da história, após uma breve fala do narrador, após uma pergunta do menino Aristides, o pai põe-se a explicar-lhe o sentido do moto “Ordem e Progresso”. É a fala do pai de Aristides que aparece em todo o restante da história, exceto pelos dois parágrafos finais, onde temos novamente a fala do narrador. Pedagogicamente, o pai toma por base aquilo que o menino já conhece, a família, para, mediante uma analogia, explicar-lhe o que é pátria. Para isso, introduz o discurso da pátria como a família ampliada. E esse discurso, por sua vez, introduz o discurso da coerção (no texto, referida como “energia”), sustentada em valores (o “caráter”), como forma de se impor a ordem visada. A alternativa à ordem imposta de cima para baixo é o caos (“vai tudo por água abaixo”). É esse discurso da ordem imposta pela força que orienta a história apresentada pelo pai ao filho. Nessa história, o pai demonstra como a incapacidade de um homem em manter a ordem pela “energia”, aliada à falta de caráter de sua mulher, provoca a desintegração da família. Terminado o relato da desgraça da família, o pai retoma o objeto de discurso *pátria* para concluir a analogia: Se o chefe de governo (o pai) não consegue impor a ordem, se os auxiliares (a mulher) passam a cometer más ações e deixar de lado os assuntos de governo (a organização doméstica) e se o povo (os filhos) não respeita o chefe de governo (o pai), promovendo desordens, o estrangeiro (o juiz) apodera-se da nação (os filhos).

É interessante observar como são apresentados, discursivamente, as personagens na história contada pelo pai de Aristides. A mãe, incapaz de corresponder ao papel que lhe confere o discurso de regedora do lar e educadora dos filhos para a ordem, é condenada pela linguagem como “uma mulher pródiga, vadia e desordenada” com que o homem teve a “infelicidade” de casar. Ela é também mostrada como a responsável pela

morte do marido, que morre “cansado de trabalhar” para atender aos seus “exagerados dispêndios” de mulher que vive a “esbanjar” dinheiro nas lojas. Causa ainda a desgraça dos filhos homens, que são tomados dela pelo Estado. O castigo dessa mulher é ser reduzida à mendicância. Vira uma pária, excluída da ordem social republicana. O pai, por sua vez, sucumbe à sua própria falta de energia, à sua incapacidade de impor pela força a ordem no ambiente do lar. Paga por isso com a própria vida.

Quem acaba por reestabelecer a ordem é o Estado, na figura do juiz. Este encaminha os filhos homens para o Instituto Disciplinar, para onde eram mandados na época menores abandonados, infratores, ou aqueles para quem a convivência na família representava risco, de forma a que fossem “regenerados e educados” pelo trabalho (FONSECA, 2008). Já as filhas foram encaminhadas a casas de família, na condição de criadas. E aqui se observa um discurso de valoração negativa dessa profissão, que já é mostrada de forma desabonadora na criada da casa que rouba dos patrões. Há ainda uma valoração negativa das crianças pobres, referidas no texto como “moleques”. Esses discursos refletem como a ideologia burguesa significa as crianças pobres e as pessoas de profissões tidas como inferiores. Mediante reacentuações (criados e crianças pobres são imorais, desonestos, preguiçosos) e apagamentos (apaga-se a exploração e humilhações a que criados eram submetidos, apaga-se a pobreza como resultado de desigualdade social), a ideologia opera sobre os signos (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981), de forma a amoldá-lo ao seu projeto de dizer: afastar a responsabilidade efetiva dos ricos pela pobreza.

No texto, vemos a ideologia positivista – a que aderem os militares, boa parte da *intelligentzia* brasileira e os governos da Primeira República – operando de forma exemplar. Os discursos do papel central da mulher na educação dos filhos e da necessidade da integração do povo à ordem republicana, ainda que pela força, percorrem todo o texto. Esse discurso da imposição da ordem como necessária ao progresso proveu sustentação à ação violenta do governo republicano a cada vez que a ordem republicana foi posta em xeque, como na Revolução Federalista, na Guerra de Canudos e na Revolta da Vacina. Observe-se, ainda, o discurso da ordem como elemento necessário à própria segurança nacional.

Nesse texto repete-se um esquecimento importante, o da mutilação, na elaboração da bandeira nacional republicana (v. Capítulo 3), do moto “O Amor por princípio, a Ordem por base, o Progresso por fim”, mediante a supressão do amor como princípio para o progresso. Tomada a *desgraça* da família da história como exemplo, vemos que

faltou essencialmente amor na relação entre os seus membros, o qual resultaria em diálogo e esforço conjunto para evitar a desagregação do lar. Subtraído o amor, restaria a imposição da ordem pela força, o que não ocorreu. No plano da ordem republicana, a supressão do discurso do amor resultou também na ausência de diálogo e no uso da força militar para resolução dos conflitos internos e para imposição da vontade das elites em processos como as reformas urbanas de início do século XX, nos quais a voz dos mais pobres não foi ouvida. Assim, a falta de diálogo no lar representa ela própria um discurso da ideologia republicano-burguesa, o discurso sobre a desnecessidade de ouvir outras vozes que não a do poder constituído.

O discurso da valorização da escola, como afirmamos acima, aparece também com bastante frequência na Série Fontes, especialmente no *Segundo Livro*, o que pode ser devido ao fato de que a escola é, depois do lar, a segunda esfera social na qual a criança se insere. Assim, enquanto que predominam, no *Primeiro Livro*, histórias ambientadas no lar, temos, no *Segundo Livro*, uma maior presença do ambiente escolar, quer nos contos, quer nos poemas. São do *Segundo Livro* e apresentam o discurso da valorização da escola os textos “Para a escola” e “Pontualidade”, analisados a seguir:

## 21. Para a escola

Uma roseira abotoada,  
Pelo orvalho acariciada,  
Espera o Sol para abrir...

Crianças, botões de flores,  
Não bastam mimos de amores,  
A Escola é luz a sorrir!

Retoiçando um dia inteiro,  
Com sede desce ao ribeiro  
Um rebanho de ovelhinhas...

A Escola é água a correr...  
Descei á escola a beber,  
Vinde, vinde, criancinhas.

Coitado o que na cadeia,  
Em que o ar e a luz rareia,  
Expia acaso algum crime!

A Escola é prisão, mas calma,  
Que dá luz e ar á alma,  
E que a liberta e redime.



Mal emplumado, do ninho  
 Já saíu o passarinho...  
 Lá vôa por sobre as casas.

Criança, ave a emplumar,  
 Vinde aprender a voar!  
 Vinde á Escola p'ra ter azas!

*Anna de Castro Osorio* (SL, lição 21).

Já na primeira estrofe, apresenta-se o discurso da necessidade da escola: Como uma rosa precisa da luz do sol para desabrochar, a criança precisa da escola, metaforizada como luz, para desenvolver-se. Esse discurso da escola e do conhecimento como luz aparece em outros textos do *Segundo Livro*: No poema “A lição” (SL, lição 12), a leitura é mostrada criando “asas de luz” no leitor; no poema “O professor” (SL, lição 41), o saber é mostrado como “luz da existência”; no poema “Hymno do Brazil” (SL, lição 49), lê-se o verso “Das escolas nasce a luz”.

Metaforizadas depois como ovelhinhas, as crianças são mostradas primeiro a brincar e depois a ir à escola, agora apresentada como água. Na terceira estrofe, o enunciado do autor se antecipa à contrapalavra do interlocutor (BAKHTIN, 2006b) quanto a um possível discurso da escola como lugar de confinamento forçado. Assim, apresenta a escola como uma “prisão, mas calma”, a qual dá a alma “luz e ar” e “a liberta e redime”. Observe-se como, retomando os objetos de discurso *ar e luz*, a autora busca uma valoração positiva da escola, a qual contraste com o discurso da escola como prisão. Primeiro, na prisão para o criminoso, ar e luz aparecem como elementos concretos, a prisão *tira* do prisioneiro o direito à luz e ao ar físicos. Por outro lado, a escola *dá* às crianças luz e ar, agora abstratos, como metáforas de conhecimento. A oposição dos planos prisão *x* escola pode remeter também a um discurso sobre o destino daqueles que se recusam a submeter-se à “prisão” da escola: a prisão de fato mais tarde. Na estrofe final, a criança é metaforizada como pássaro, a quem a escola dá asas.

No conto “Pontualidade”, entrelaçam-se dois discursos associados à ideologia do positivismo: a valorização da escola e a valorização do papel da mãe na educação dos filhos.

## 7. Pontualidade

Timótheo nunca chegava á escola á hora de começar a aula. Sempre tinha notas más. O professor dizia comsigo: “Este menino é incorrigível.”

Mas, graças aos cuidados de sua mãe, Timótheo afinal se corrigiu.

Um bello dia, quando chegou a hora do almoço, Timótheo não achou nada na mesa. Sentou-se e esperou muito tempo, sem que o viessem servir. Afinal zangou-se, porque a criada se havia demorado muito. Á hora da merenda, fizeram-n-o esperar ainda mais, pelo que ficou furioso. Ao jantar, foi a mesma coisa. Á ceia, Timótheo depois de longa espera, não se pôde conter: desatou a chorar, porque, – dizia elle, – estava com fome e não havia nada prompto.

Então sua mãe lhe disse:

– Queixa-te, meu filho, de que te fazem esperar e nada está prompto e preparado, quando desejas. E tu tens sempre promptas, á hora da aula, as tuas lições? Chegas sempre a tempo á escola? És cumpridor dos teus deveres?

Timótheo, que era intelligente, comprehendeu a lição e no dia seguinte foi o primeiro a chegar á escola e, pouco tempo depois, era o primeiro da classe. (SL, lição 7).

Como no conto “Más desculpas” do *Primeiro Livro*, nesta história, o filho novamente se vale do excedente de visão que a mãe tem sobre ele para conhecer melhor a si próprio na relação com os outros. Esse conhecimento, que vem da *alteridade*, proporciona a esse sujeito em formação operar sobre a própria identidade, de forma a interagir no mundo da cultura segundo os valores no horizonte axiológico do seu ambiente social, no caso, a escola e a família. O discurso da valorização da escola aparece no fato de que a mãe submete o filho ao sofrimento com a intenção pedagógica de fazê-lo adequar-se ao modelo de aluno desejável. Novamente, temos, portanto, a figura da mãe a guiar a formação da identidade do filho para tornar-se o sujeito cumpridor dos seus deveres, desejável segundo o discurso dominante.

Entre os discursos do positivismo, apresenta-se ainda como relativamente frequente o discurso do altruísmo, que não se confunde com o discurso da caridade, que será analisado adiante, na próxima subseção. Enquanto a caridade é um discurso oriundo da esfera da religião e associado à crença em Deus, o discurso altruísta não contempla elementos transcendentos e opera no plano das relações puramente humanas. E, ao contrário da caridade, que é interessada, pois

visa agradar a Deus, o altruísmo é desinteressado, pois nada espera em troca. Entre os textos em que se manifesta o discurso do altruísmo, tomamos como exemplo “Gratidão”:

### 3. Gratidão

Um medico, passeando um dia pelo campo, viu um homem muito velho a plantar arvores fructiferas.

– Bom homem, disse-lhe o medico, que idade tem o sr.?

– Setenta e cinco annos, respondeu o ancião.

– Setenta e cinco annos! exclamou o medico, admirado. E o senhor ainda espera comer os fructos das arvores que está plantando?

– Há mais de setenta annos, replicou o velho, que eu como fructos de arvores que não plantei nem semei. Quero pagar áquelles que vierem depois de mim o beneficio que recebi dos que antes de mim nasceram e trabalharam. (SL, lição 4).

Observa-se, no texto, como o discurso do egoísmo manifesta-se na fala do médico. Não lhe ocorre que o ancião possa estar plantando árvores para o benefício de outros. Na resposta final do médico vemos que o discurso do altruísmo prevê uma solidariedade, que se estende além do limite da existência humana. No contexto da ideologia republicana, o discurso do altruísmo interessa pelo seu potencial de discurso unificador, na medida em que prevê a autodoação em benefício de outro e, por extensão, da sociedade. A mobilização desse discurso pela autoria visa, portanto, constituir na consciência do aluno uma valoração positiva da autodoação, da abdicação dos próprios interesses em função dos interesses maiores da sociedade.

Nesta seção analisamos alguns dos textos em que se manifesta o positivismo, como ideologia dominante no contexto de produção e uso da Série Fontes. Na próxima seção, trataremos do catolicismo como última das ideologias dominantes a ser por nós abordada.

#### 4.5.4 Catolicismo

Como destacamos no Capítulo 3, ao tratar da legislação relativa ao ensino religioso, Santa Catarina antecipou-se ao governo federal em cerca de 12 anos, ao permitir, em 1919, a volta do ensino religioso às escolas públicas, em caráter facultativo para o aluno. Assim, não havia

eventuais amarras legais quanto à inclusão de textos com conteúdos de religião na Série Fontes. Isso permitiu a Fontes levar a cabo seu projeto de dizer, não manifesto de modo explícito inicialmente, de incluir “o nome de DEUS” (FONTES, H. S., 1940 *apud* PREUSS, 1998, p. 84) nos livros de leitura que elaborava. E ele faz isso mediante elaboração de textos próprios, seleção de textos de terceiros e, pelo menos em um caso comprovado, intervenção sobre um texto alheio, como se verá mais adiante.

Até a Proclamação da República, antes da separação entre Igreja e Estado, era comum que livros escolares trouxessem textos da esfera religiosa, como orações. No *Primeiro Livro de Leitura* de Abílio César Borges (BORGES, 187? [1867]), encontram-se as orações “Ave Maria” e “Pai Nosso”. Na Série Fontes, por outro lado, exceto por uma citação de um mandamento (TL, lição 32) e outra do Livro dos Provérbios (TL, lição 37), nenhum outro texto provém da esfera da religião. Portanto, mesmo com a quebra do impedimento legal ao ensino religioso nas escolas públicas, ainda parece orientar a autoria o discurso da separação entre igreja e estado. Assim, com exceção dos dois casos citados, os discursos associados ao catolicismo aparecem na Série Fontes por meio de textos de gêneros de outras esferas, como a esfera do cotidiano e a da arte (literatura).

Nas cartas incluídas no primeiro e no segundo volume, o discurso religioso aparece em pedidos de bênção e de proteção divina, como se vê na lição 5 do *Primeiro Livro*, “Alegria de um estudante” (Fig. 8a), e na lição 10 do *Segundo Livro*, “Carta de parabens” (v. seção 4.3). Como exemplo do discurso católico em uma carta, vejamos a lição “No aniversário de Papai”:

#### **14. No aniversário de Papai**

Meu bom e querido Pai.

Venho trazer-lhe meus parabens pelo seu aniversário.

Peço a Deus que lhe dê muitos anos de vida e de saúde.

Prometto-lhe ser, daqui em diante, muito bom para o Senhor, para minha Mãe e meus irmãos.

Com muito respeito, abraça-o e pede-lhe a bênção seu filho obediente e agradecido

Paulo (PL, lição 14).

A carta traz como autor fictício o padrão de subjetividade que a autoria visa construir no aluno. O menino mostra sua submissão ao pai, sucessivamente, prometendo ser bom para a família, externando

respeito, pedindo a bênção e declarando, no fecho da carta, obediência e gratidão. Exceto pelo vocativo, pelos parabéns, pelo desejo de saúde e pelo fecho, toda a carta é percorrida por um discurso de submissão. Por outro lado, a invocação da proteção divina para o pai e o pedido de bênção revelam a pertencimento da família à comunidade católica – ou cristã, ao menos. Sendo o próprio Henrique Fontes autor material desta carta, como das duas outras mencionadas, o discurso religioso, neste caso, marca sua afiliação religiosa e uma busca por ampliar o espaço do catolicismo, como ideologia dominante, no interior da escola. Marca também o propósito de dirigir a construção da subjetividade do aluno na direção do catolicismo.

Nos *Segundo Livro*, como no *Primeiro*, o discurso religioso aparece na forma de pedidos de proteção divina e de bênçãos, em agradecimentos e em invocações, como a que se tem no conto “Confiança em Deus” (PL, lição 17), analisado na seção 4.5.1. Na Série como um todo, aparecem com alguma frequência discursos de valorização de duas das chamadas virtudes teológicas, a fé e a caridade. Na lição “Hymno dos sentidos”, do *Segundo Livro*, por exemplo, olhos e ouvidos atestam a existência de Deus:

### **77. Hymno dos sentidos**

Tenho olhos para fitar  
 Todo o meu lar e o horizonte;  
 As brancas ondas do mar,  
 A campina, a serra e a fonte;

Para ver a flor gentil,  
 Que, ao vir o abril, nos perfuma;  
 E animaes e rios mil,  
 Estrellas, lírios, espuma...

E tenho olhos tambem  
 Pra minha mãe e meu pai;  
 E para avistar além  
 O Ser de quem tudo sai,

Que fulgura lá nos céus,  
 Com mil trophéos ao redor:  
 O Ser que se chama Deus,  
 Pai da Justiça e do amor.

Tenho ouvidos p'ra escutar  
 A voz do mar e das selvas,  
 A voz da brisa, a chorar  
 Na escarpa, cheia de relvas.

A voz do arroio que passa,  
 E, toda graça, a das aves  
 Que fazem, do lago, taça  
 Com seus biquinhos suaves.

E tenho ouvidos p'ra ouvir  
 O doce rir e as canções  
 De minha mãe, que o porvir  
 Me faz d'ouro, entre orações.

E, assim vendo e assim ouvindo  
 Tudo que é lindo, que é bom,  
 Julgo ouvir meu Deus infindo,  
 No vibrar dum grande som.

E em todos os mais sentidos  
 Vejo, indefinidos, os céos,  
 Pois, como olhar e os ouvidos,  
 Todos me dizem: - Ha Deus!

*José Agostinho (SL, lição 77).*

Para evocar a presença de Deus nas coisas – o que atestaria sua existência – o autor, pelos olhos do eu-lírico, vai apresentando uma grande variedade de objetos do discurso que já são normalmente valorados positivamente em outros enunciados como belos ou de alguma outra forma agradáveis. Assim, são mobilizados pela autoria, sucessivamente, elementos naturais (horizonte, mar, campo, serra, fonte, flor, estrelas, pássaros, etc.), o lar, os pais, risos, canções. Entremeados a todos esses elementos, de alguma forma apreensíveis pelos sentidos da visão ou do ouvido, Deus aparece primeiro como visão fulgurante, depois como grande som. Então, constrói-se discursivamente a ideia de Deus como apreensível pelos sentidos, portanto, existente. O discurso da dúvida é silenciado na afirmação final de que todos os sentidos *afirmam* a existência de Deus.

Em que pese a separação entre Igreja e Estado prevista na Constituição de 1891, ainda vigente quando da concepção e publicação inicial dos quatro volumes da Série Fontes, a crença religiosa interessava aos grupos dominantes. Considerando a formação da consciência individual pela ideologia (BAKHTIN [VOLOCHINOV],

1981), os discursos católicos de submissão a um poder mais alto e de controle sobre si favoreceriam a produção de sujeitos obedientes, disciplinados, mais facilmente integráveis à ordem pretendida no projeto republicano-burguês.

Menos frequente que o discurso da fé, o discurso da caridade aparece em uns poucos textos, entre os quais o conto “A Caridade” (TL, lição 21), já analisado na seção 4.4. Conforme argumentamos na discussão sobre o discurso do altruísmo, na seção anterior, o desenvolvimento na consciência do aluno de uma valoração positiva da doação ao próximo interessava à ordem republicana pelo potencial do uso de tais discursos como discursos unificadores e de renúncia de si em proveito da sociedade.

São ainda discursos mais frequentes na Série, associados à ideologia do catolicismo, o discurso das boas coisas como dons de Deus e o discurso da participação do catolicismo na construção da pátria brasileira. Nos textos em que se observa o primeiro destes discursos, são mostrados como dons de Deus as flores (“As flores”, PL, lição 38), a chuva e o sol (“Utilidade da chuva”, SL, lição 26), o conhecimento (“O professor”, SL, lição 41), a árvore (“A Arvore”, TL, lição 59), o trigo (“A campanha do trigo”, QL, lição 68), a proteção (“A aguia e o sol”, QL, lição 83), e mesmo as privações (citação, TL, lição 43) e a fadiga (“Hymno ao trabalho”, TL, lição 67). Analisamos abaixo o texto “A aguia e o sol”:

### **83. A águia e o sol**

*Joaquim Serra*

Nunca diga o menino: – "Eu sou pequeno,  
 Não me presta o Senhor sua atenção;  
 Atomo inutil sou entre os maiores;  
 Eu me perco na imensa criação!"

Um dia disse ao sol a aguia altaneira:  
 – "Porque brilhas até no valle escuro?  
 Não te basta dourar os altos cumes?  
 Por que baixar a luz ao lodo impuro?"

Não é digna de ti rasteira hervinha,  
 Nem o insecto que á noite acostumou-se... "  
 Mas o Sol respondeu: – "Sobe commigo!"  
 E das aves o rei logo elevou-se.

Sobre as nuvens pairando, divisava  
 Como o valle a montanha se abater...  
 E, quando ella subiu mais alto ainda,  
 Viu na terra um nivel tudo ter.

– "Repara", disse o Sol, "vale ou montanha,  
 É igual tudo aqui... Vê teu engano...  
 Eu não conheço grandes nem pequenos,  
 Semelha a gota de água um oceano...

Para todos eu sou fonte de vida,  
 Amo o cedro e o caniço sem vigor,  
 Tanto alento o leão como a formiga,  
 Douro o cimo do monte e a pobre flor!

Assim, bondoso, Deus reparte a vista  
 Com pequenos e grandes mutuamente...  
 Canta preces, menino, junto ás aras  
 De quem é para todos Pae clemente! (QL, lição 83).

O poema começa, ainda no plano humano, por polemizar com o discurso da insignificância do ser perante o universo. A seguir, já no plano da natureza, ao discurso, presente na fala da águia, de diferenciação entre seres conforme sua importância na ordem das coisas, o sol opõe um discurso de equalização de todos a partir da perspectiva de quem vê do alto. Esta é, no imaginário católico, a visão de Deus, que está no céu. Isso prepara a introdução do discurso da igualdade de todos ante Deus, presente no último parágrafo.

O discurso da igualdade perante Deus é importante numa sociedade de classes, porque propõe uma igualdade possível no plano místico, como forma de compensar a inevitável desigualdade no plano das relações sociais concretas. Esse discurso também tem o potencial de enfraquecer os discursos de denúncia da desigualdade social: Como Deus distribui igualmente seu amor entre os homens, as desigualdades sociais entre eles tornam-se menos relevantes. Então, o discurso da igualdade perante Deus, por seu potencial no controle das tensões sociais, é um discurso que interessa aos grupos hegemônicos. Sua presença na Série Fontes revela uma intenção da autoria, já percebida na análise de outros textos, de produzir sujeitos em conformidade com os anseios das classes dominantes.

Como último discurso relevante associado à ideologia católica citamos o discurso da importância do catolicismo na formação da nação brasileira. Este aparece especialmente em textos que tratam do descobrimento do Brasil e de seus primeiros nomes ("O descobrimento



do Brasil”, SL, lição 28; “Terra de Santa Cruz”, QL, lição 27) ou que elogiam a ação civilizadora dos jesuítas (“Anchieta”, TL, lição 23; “Os jesuítas”, TL, lição 56; “José de Anchieta”, QL, lição 49). Na lição 56, um soneto descreve o trabalho dos jesuítas desde o início da colonização até a época das capitâneas hereditárias:

### 56. Os jesuítas

*Humberto de Campos*

Hóstias, cruces, o altar... A frente o Lenho,  
Rosário à mão, acompanhando a fila  
De brônseos naturais de agreste cenho,  
Entram, rezando, a solidão tranqüila.

Chegam à aldeia. No sagrado empenho  
Falam de Deus. O Principal vacila...  
Batizam; plantam; brota a cana: – é o Engenho...  
Vêm portugueses e o Ouvidor: – é a Vila...

Para tanto, porém, quanto suplício!...  
Quantas perfídias de Capitães-móres!...  
Quanta vida de Santo em sacrifício!...

Embora!... A cruz, quando fechar os braços,  
Há de dizer a séculos melhores  
Que a Civilização seguiu seus passos!...(TL, lição 56).

Na primeira estrofe, o leitor identifica o trabalho inicial de catequese, quando ainda não havia vilas. Os itens necessários à missa são transportados por uma trilha. Atrás do grupo o padre. Chegam à aldeia já rezando. Conseguem trazer para o catolicismo o chefe. Na sequência, aparece o trabalho de catequese, a criação das primeiras vilas e o início do cultivo da cana-de-açúcar. Só então vêm outros brancos e, junto com eles, a autoridade, na figura do ouvidor. Assim, no texto, o trabalho dos jesuítas é apresentado como dando início à colonização. Mais adiante, já na época das capitâneas, os jesuítas são mostrados a sofrer traição dos capitães-mores, provavelmente numa referência aos episódios de escravização ou massacres de índios. Na última estrofe, a esperança de que a posteridade reconheça o trabalho civilizador dos jesuítas, mesmo em um contexto futuro no qual não mais exista o cristianismo.

Considerada a biografia de Henrique Fontes, formado em um colégio jesuíta e professor de outro durante alguns anos, a seleção desse texto e de dois outros relativos a José de Anchieta não é casual e revela

sua valoração positiva do trabalho jesuítico. No contexto da obra como enunciado, que é o que nos interessa agora, a inclusão de um texto no qual aparece o discurso de valorização do trabalho jesuítico visa provocar no aluno também uma valoração dos padres católicos como primeiros formadores da pátria. O fortalecimento desse discurso ajuda a consolidar o catolicismo como ideologia dominante.

Por sua vez, a criação discursiva de uma tradição mediante discursos de valorização do passado heroico serve como ideologia unificadora, da mesma forma que o pertencimento de todo o povo a uma mesma religião. Então, a valorização do catolicismo e de seu papel na formação da nação sustenta os discursos do nacionalismo. No parágrafo final do texto “Ensinemos o Brasil aos brasileiros”, evidencia-se essa mobilização do discurso religioso para dar suporte ao nacionalismo:

Em todas as aulas de historia patria deveriam começar os moços ouvindo a prophetica e singela carta de Pero Vaz de Caminha, registro civil da nossa nacionalidade, e em todas as casas, ao lado da ceia de Christo, de Leonardo, que recorda a nossa comum filiação espiritual, deveríamos alçar todos, pobres e ricos, mas irmãos no amor da mesma terra natal, a primeira missa de Victor, representação commovedora dos dias em que o Brasil recebeu o baptismo da fé com que nasceu para o convívio do mundo. (QL, lição 30).

Vê-se como, discursivamente, procura-se conferir a todos os brasileiros valores religiosos comuns. Isso é feito mediante generalizações que buscam apagar diferenças. A antecipação de discursos contrários a esse discurso unificador aparece no reconhecimento momentâneo de que não somos iguais – há pobres e ricos – *mas* somos todos “irmãos no amor da mesma terra natal”. A sugestão de que a representação que Victor Meireles fez da primeira missa no Brasil seja colocada ao lado da representação da última ceia de Leonardo da Vinci provoca uma reacentuação naquele objeto ideológico, conferindo-lhe o sentido de pertencimento da família à comunidade da Pátria, conforme representada na ideologia do nacionalismo.

Esse propósito unificador, que se marca estilisticamente no texto pelo uso do pronome indefinido *todo* (“em todas as aulas de história”, “em todas as casas”), implica um esquecimento: nem todos os brasileiros eram católicos ou mesmo cristãos. A existência no Brasil de crentes de outras religiões deveria ser ignorada. Desta forma, apesar da

separação constitucional entre igreja e estado, a ideologia do catolicismo continua a dar suporte ao projeto de nação republicano.

Com esta subseção, finalizamos a análise dos discursos mobilizados pela autoria nos textos da Série Fontes. Podemos perceber como a Série Fontes, mobilizando discursos que materializam quatro das ideologias dominantes no contexto mais amplo da interação, a Primeira República brasileira, provê subsídios ao projeto republicano-burguês, formando a consciência do aluno nessas ideologias dominantes.

Na seção subsequente, passamos a discutir como a autoria se constitui – como posição enunciativa e como elemento de organização da obra – a partir das ideologias no contexto social da interação, das concepções do autor e da relação com os interlocutores visados, o professor e o aluno.

#### 4.6 A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA

Nesta seção, a partir dos dados gerados no Capítulo 3 e nas seções anteriores deste Capítulo 4, analisamos como se constitui a autoria da Série Fontes. Olhamos primeiramente como a autoria se constitui a partir de um dado projeto de dizer e como o realiza. A seguir, analisamos como a autoria no tom percebido na obra.

Como vimos no Capítulo 3, a nova ordem republicana significou a redefinição do projeto de nação. Os militares, que ganharam peso político após a Guerra do Paraguai, aliados a cafeicultores paulistas e outros membros da elite, derrubaram o governo imperial e criaram a República, visando, conforme os discursos da época, a levar o país a “superar o atraso” em que vivia e tornar-se uma “nação próspera, culta, dinâmica, viril, respeitada”. Para isso, na visão da elite que se instala no poder, seria necessário superar o passado aristocrático, escravocrata, agrário e transformar o Brasil numa nação moderna, segundo padrões correspondentes à realidade dos países mais desenvolvidos da época. Assim, o projeto republicano de “restauração” do país e de integração do povo à nova ordem republicano-burguesa, que substituiu a sociedade monárquica e aristocrática, constitui como nova ideologia dominante o nacionalismo, à qual, como vimos no Capítulo 3, vão se associar as ideologias da moral e do civismo, do positivismo, do catolicismo e do higienismo.

O novo projeto de país implicava também a instauração de um novo tipo de subjetividade, o cidadão republicano, segundo novos preceitos de moral e civismo. A república, segundo as ideologias dominantes da época, que examinamos no Capítulo 3 e que vimos materializadas como discursos nos livros da Série Fontes, precisava de homens cultos, ordeiros, trabalhadores, imbuídos de espírito patriótico, saudáveis, viris.

A partir dessa *memória de futuro* relativa ao país, cria-se também uma *memória de futuro* do cidadão republicano ideal, o “homem útil” ao país. Para isso, espírito ordeiro, responsabilidade coletiva, disposição para o trabalho, amor à família e a Pátria eram qualidades necessárias. Operar tal transformação no homem adulto, conferir-lhe essa nova identidade, seria tarefa extremamente difícil. Numa época em que o único meio de comunicação de massa era o jornal e quando cerca de 80% dos brasileiros seriam incapazes de lê-lo, por causa do analfabetismo (FERRARO; KREIDLOW, 2004), a possibilidade de o Estado comunicar-se com o cidadão adulto era remota.

Assim, o único caminho viável seria formar esse novo cidadão, inculcar-lhe os valores desejáveis à nova ordem, enquanto ele estivesse sob a tutela no Estado, na escola. Além da idade mais propícia, também as condições privilegiadas de acesso a esse cidadão redundaram em que coubesse à escola o papel de formadora dessa nova subjetividade. A escola da época é convocada, então, a formar a consciência dos alunos na ideologia republicana. Desta forma, os novos discursos hegemônicos incidem fortemente sobre a esfera escolar. Venera assim descreve esse quadro:

Parece que, desde o início da República até as quatro primeiras décadas do século XX, há um olhar institucionalizado que, aos poucos, atribui à escola lugar de normatividade, de organização de sentidos e de produção de sujeitos úteis à nação. Lugar de controle das emoções e investimento nos corpos, de cultivo de sentimentos pátrios, e que tinha o português [...] como principal dispositivo para construção de um sentimento nacional. Leis, decretos, regulamentos escolares, cartilhas, ou seja, diversas ações foram adotadas com a intenção de conduzir as escolas públicas e particulares à condição de produtoras de cidadãos. [...].

Dessa forma, a educação passa a servir como caminho para construção de uma identidade nacional, e as escolas funcionando como mecanismos para a formação de *sujeitos úteis* [...]. (VENERA, 2003, p. 19, grifos no original).

Como Venera (2003) destaca acima e como vimos nos dados desta pesquisa, o controle sobre a linguagem prevê a imposição do português como língua única. Isso implicou, como vimos no Capítulo 3, a política de nacionalização do ensino. E implicou também um fortalecimento dos discursos de valorização da língua nacional como expressão máxima da nacionalidade. Da mesma forma, cresceu também sobre a escola a presença do poder do Estado, que passou a regular mais fortemente o ensino, mediante a imposição de leis, decretos, regulamentos e outros enunciados cuja característica é normatizar, pelo fechamento de sentidos e pela imposição de uma dada visão de mundo.

Confirmando a força dos discursos unificadores e reformadores da ideologia republicano-burguesa sobre a escola, é sintomático que as reformas educacionais do início do período republicano se mostrem mais ambiciosas que as congêneres do Império. A Reforma Benjamin Constant, por exemplo, segundo Niskier (1989), não se limita a reformar a administração do ensino, mas visa a reformar todo o ensino, incluindo os programas, o método, o trabalho docente, os materiais escolares e até o prédio escolar.

Segundo Fiori (1991), em Santa Catarina, a reforma Orestes Guimarães segue a mesma orientação de assentar toda a educação sobre novas bases. Adota-se, ainda que de forma limitada, o método intuitivo, considerado o mais moderno, em substituição aos antigos de memorização de compêndios. Assim, como visto no Capítulo 3, busca-se organizar o conhecimento do particular para o geral e do concreto para o abstrato, visando partir da realidade mais imediata do aluno. Proíbe-se a memorização, que deve ser substituída pela descoberta, pelo uso dos sentidos e pelo contato direto com as coisas.

Orientada pelos discursos da nova racionalidade burguesa, que valorizam a renovação e o progresso nacional, a Reforma Guimarães cria em Santa Catarina os primeiros grupos escolares e organiza o ensino seriado, em substituição ao ensino não seriado ministrado nas escolas de primeiras letras, herdadas do Império. Entretanto, como ressalta Fiori (1991), os grupos escolares, durante mais de uma década, só são instalados em cidades maiores, como Florianópolis, Joinville e

Laguna, onde é também maior a sua visibilidade como símbolos de uma nova era.

Mas mesmo dentro da classe dominante há discursos em conflito. A ideologia positivista, à qual se afiliavam os militares e parte da elite que assume ao poder, impõe a separação constitucional entre Estado e Igreja, o que implica também a imposição de laicismo à escola. Essa escola leiga desagrada à parte da elite, que vê no catolicismo um elemento de pátria necessário ao projeto de unificação republicano-burguês. Isso, como vimos, acaba por fazer com que se reintroduza o ensino religioso na escola pública – a partir de 1919, em Santa Catarina, e de 1931, nacionalmente.

É nesse contexto histórico-social e ideológico que Henrique Fontes cria o seu *projeto de dizer*. Conforme vimos no Capítulo 3, Fontes, como membro da classe dominante, adere à ideologia dessa classe. E, como parte da elite católica, da qual foi ativo representante, Fontes também deseja a reintrodução da ideologia católica no ensino. Para isso, valendo-se de sua posição social como diretor da Instrução Pública, propõe ao governador Hercílio Luz a substituição da série de leitura de Francisco Viana por outra, a ser elaborada pelo próprio Henrique Fontes. Esta atenderia, simultaneamente, ao propósito – manifesto nos prefácios – de ser de custo mais acessível e também a outro fim, revelado mais tarde na carta ao irmão padre, o de reintroduzir “o nome de DEUS” nos livros escolares.

Este projeto de dizer de Fontes – que se baseia na *memória de futuro* para o país e para o cidadão republicano – deve realizar-se no interior da *esfera escolar*, a qual, como vimos, não é um espaço discursivo neutro. Como instância da ação do Estado, a escola se vê penetrada pelas ideologias que guiam as ações daquele e que também trazem valores em conflito. Nos discursos sobre educação, há divergências, tensão. Como destaca Bakhtin (1998b), o objeto nunca se nos apresenta como algo neutro, mas sempre tenso, sempre envolvido numa teia de fios discursivos. A educação do cidadão republicano já se apresenta a Fontes, portanto, valorada por uma série de já-ditos, envolvida numa rede de discursos, a alguns dos quais ele adere e com outros entra em conflito, a partir de suas próprias concepções como sujeito, que, lembremos, são também socialmente construídas (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981).

É no espaço discursivo tenso da esfera escolar que Fontes precisa organizar o seu dizer. Isso implica, primeiramente, constituir-se como um sujeito *autor*, ocupando uma posição de *autoria* a partir da qual pode enunciar-se. No caso de Henrique Fontes, como vimos, a posição

enunciativa de autoria assenta-se, primeiramente, sobre uma posição social privilegiada, que *autoriza* o seu enunciado, dando-lhe suporte discursivo – a posição de Diretor da Instrução Pública, equivalente à de atual Secretário Estadual da Educação, e também no fato de que foi inspetor escolar e participou da equipe encarregada de implantar a Reforma Orestes Guimarães. Como vimos, essa posição de autoria assentada sobre a autoridade do Estado é tão forte que Fontes põe à sua assinatura nos prefácios dos dois primeiros livros o título do cargo que ocupa. Foi essa posição de autoria ancorada no Estado que lhe permitiu também *calar*, ao menos no contexto da escola pública catarinense, a série de leitura de Francisco Viana, a qual representava – por seu caráter laico – um enunciado conflitante com a ideologia católica a que Fontes se filiava.

Fontes, agora já constituído autor, precisará selecionar um *gênero do discurso*, o qual modelará a construção do seu enunciado (BAKHTIN, 2006b). A seleção do gênero pela autoria – agora como organizadora do enunciado –, conforme vimos no capítulo de fundamentação teórica, não é livre, mas determinada pela esfera social, pelo tema do enunciado, pela finalidade da interação e pelos interlocutores. Assim, no interior da esfera escolar, Henrique Fontes, como autor, seleciona o gênero *livro de leitura*, a partir dos seguintes elementos:

a) a *finalidade* de sua enunciação: formar o cidadão republicano – segundo os valores da classe dominante a que o próprio Henrique Fontes pertencia;

b) o *tema* da enunciação: o conjunto de princípios morais, cívicos e nacionalistas necessários à formação escolar desse sujeito, presente em sua *memória de futuro* como o ideal de cidadão cristão e republicano;

c) os *interlocutores*, professor e aluno.

A posição enunciativa de autoria só se pode constituir na *alteridade* (FRANCELINO, 2011), porque é constitutivo do enunciado o seu direcionamento a um *interlocutor*. Como destaca Bakhtin (2006b), todo enunciado tem um *endereçamento*, orienta-se ao fundo aperceptivo de um ouvinte. Como vimos, cada um desses interlocutores – professor e aluno – constitui, na verdade, uma imagem, discursivamente construída, do que seria o representante médio do seu grupo social (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981). A de aluno, especificamente, é constituída a partir de sua memória de futuro do cidadão republicano ideal, imbuído de bons valores morais e cívicos.

Assim, é para o fundo aperceptivo desses interlocutores médios, com suas crenças, valores e conhecimentos – conforme percebidos pelo

autor – que se orienta a enunciação e a mobilização dos recursos para a construção do enunciado. Portanto, os interlocutores visados, aluno e professor, são elementos a conferir sentido ao enunciado. Como afirma Bakhtin,

O significado<sup>114</sup> lingüístico de uma enunciação dada é conhecido sobre o fundo de uma língua e o seu sentido atual, sobre o fundo de outras enunciações concretas do mesmo tema, sobre o fundo de opiniões contraditórias, de pontos de vista e de apreciações, ou seja, justamente sobre o fundo daquilo que, conforme vimos, complica o acesso de qualquer discurso a seu objeto. Entretanto, é somente agora que este meio plurilíngüe de discursos de outrem é dado ao locutor não no objeto, mas no âmago do ouvinte, como seu fundo aperceptivo, prenhe de respostas e objeções. E é sobre este fundo aperceptivo da compreensão, que não é lingüístico, mas sim expressivo-objetal, que está orientada qualquer enunciação. *Ocorre um novo encontro da enunciação com o discurso alheio*, resultando em uma nova influência específica em seu estilo. (BAKHTIN, 1998b, p. 90, grifos do autor).

Como vimos a partir de Bakhtin (2006b), o gênero também impõe ao enunciado limites, funcionando como um conjunto de possibilidades e de restrições ao enunciado, os quais não são fixos, uma vez que, como se pode ver em textos nos quais Bakhtin trata da evolução histórico-social do gênero *romance* (BAKHTIN, 1998b, 1998c, 1999, 2010b, entre outros), os gêneros evoluem historicamente e, como enunciados típicos, em conformidade com as mudanças ideológicas. Assim, ao escolher para enunciar-se o gênero *livro de leitura*, a autoria deve respeitar os limites do gênero conforme o mesmo se apresenta no contexto histórico-social-ideológico da época. E essa conformação do gênero também não é única, podendo apresentar consideráveis variações. Como vimos na seção 4.1.3, Fontes escolheu para enunciar-se a o gênero *livro de leitura*, com as características de composição e de conteúdo temático mais comuns à época (BATISTA;

---

<sup>114</sup> Lembremos que, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin [Volochínov] ainda não estabelece distinção lexical entre *significado* e *sentido*.



GALVÃO; KLINKE, 2002): textos que visavam à formação moral e cívica do aluno, em geral contos ou poemas; ausência de exercícios de gramática e de questões de interpretação.

Portanto, o gênero *livro de leitura*, como os atuais livros didáticos de Português, intercala textos de vários outros gêneros (poema, conto e citação, principalmente). A intercalação desses textos no *livro de leitura* confere-lhes, como afirma Bakhtin (1998b), a “aura expressiva” desse gênero. O aluno, portanto, estabelecerá com um poema intercalado no livro de leitura, por exemplo, uma relação ético-estética bastante diversa daquela que estabeleceria com o mesmo texto num livro de poemas.

Na Série Fontes, os poemas, contos, discursos públicos e os demais textos intercalados passam a ser tomados na condição de textos *do livro de leitura* como tal, apresentam-se para o aluno com os valores conferidos aos textos escolares. Como destaca Bakhtin (1998b), a palavra introduzida no enunciado de outrem é sempre bivocal, pois serve a dois locutores simultaneamente. Então, junto da voz que fala no texto enquadrado, o aluno sempre ouve a voz do autor da Série Fontes, que traz o discurso de autoridade da escola.

Esses textos intercalados também devem atender à finalidade do gênero *livro de leitura*, que os emoldura. No contexto da Primeira República, é função do livro de leitura não apenas servir como acessório no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola, mas também à formação cívico-nacionalista, em conformidade com os interesses do Estado, como afirmam Oliveira e Souza (2000):

[...] a era da leitura escolar foi inaugurada com os sistemas estatais de ensino no último terço do século XIX, quando a escola primária passa a servir aos interesses do Estado, convertendo-se no lugar em que se aprende a ler e no qual se exercitam as habilidades qualitativas da leitura. Nesse contexto, a leitura escolar é advogada tendo em vista as suas amplas finalidades, como, por exemplo, a indicação da leitura de bons livros, capazes de contribuir para a educação moral e o doutrinação político das camadas populares. (OLIVEIRA; SOUZA, 2000, p. 26).

Oliveira e Souza (2000, p. 27) destacam que, no final do século XIX e início do XX, o livro de leitura assumiu um papel importante na educação, não só como subsídio ao trabalho docente, mas também por representar frequentemente o único livro a que a criança tem acesso. Na

análise que fizemos dos textos da Série Fontes, pudemos perceber como a leitura escolar é orientada discursivamente para subsidiar o projeto educativo republicano-burguês, na veiculação de discursos que visavam à integração do povo ao estado republicano. E esse fato assume ainda mais relevância se considerarmos que os livros da Série Fontes, eram, muito possivelmente, o único material para leitura nas escolas, como faz prever a intenção de Orestes Guimarães, a que fizemos referência na subseção 4.1.1, de que o livro de leitura trouxesse os conteúdos de outras disciplinas escolares e não apenas de Língua Portuguesa (GUIMARÃES, 1911). Assim, os livros de leitura da Série Fontes assumem especial centralidade na escola, no que diz respeito à formação dos sujeitos almejados pela República.

Como vimos até aqui, são elementos constitutivos da autoria da Série Fontes: o *projeto de dizer* de Henrique Fontes, construído a partir de um conjunto de valores sociais e finalidade discursivas; a sua posição social como diretor da Instrução pública, que lhe confere possibilidades de dizer privilegiadas; os interlocutores visados, aluno e professor; e o gênero *livro de leitura*. Há ainda outro elemento a constituir a autoria, que são os discursos sociais, as ideologias. Como vimos, no encontro do enunciado com o objeto, este nunca se apresenta como algo neutro, isento de valores, porque já traz consigo muitas valorações que resultam dos já-ditos sobre o objeto. Assim, o objeto não é mudo, pois traz consigo as muitas vozes dos encontros com outros enunciados (BAKHTIN, 1998b). Na Série Fontes, cada um dos muitos objetos de discurso mobilizados pela autoria na efetivação do seu projeto de dizer – a pátria, a família, o aluno, a caridade, a bravura, Deus – já entra no enunciado *livro de leitura* trazendo consigo outras vozes, outros discursos com os quais a autoria entra em relação tensa. A autoria busca acentuar no objeto aquelas vozes que estão em acordo com seu projeto de dizer e apagar as que a ele se opõem. Portanto, a relação com o objeto – na verdade, com os discursos em que este vem envolto – é também elemento constitutivo da autoria na Série Fontes.

Nas análises realizadas nas seções anteriores nos textos da Série Fontes, na busca de regularidades quanto às vozes sociais que aparecem nos textos (e também as que são apagadas), percebemos que o principal princípio a guiar a autoria na seleção dos textos é justamente sua relação com essas vozes sociais. Assim, a autoria busca intercalar na Série Fontes textos nos quais os objetos de discurso que visa mobilizar já venham valorados de forma que seu projeto de dizer se efetue.

Conforme discutido na seção 1.4, a escolha dos recursos linguísticos e do gênero de um enunciado é determinada, primeiramente,

por seu *conteúdo semântico-objetal*. Cada falante organiza seu enunciado levando em consideração, em primeiro lugar, o objetivo da tarefa a que se propõe, conforme o objeto do discurso a que o enunciado se dirige e o sentido que se deseja conferir ao enunciado. Conforme Bakhtin (2006b), a escolha desses dois elementos – que se dá sempre a partir do contexto da interação – é o primeiro momento do enunciado a lhe determinar as características estilístico-composicionais.

Na Série Fontes, tomada em sua condição de enunciado, a autoria opera a seleção do conteúdo semântico-objetal – nos textos de leitura, um conjunto de preceitos morais, cívicos, nacionalistas; nos prefácios, a própria série de leitura – visando primeiramente a estabelecer uma relação entre o autor e os interlocutores. Essa relação é centrada, primeiramente, nesse conteúdo semântico-objetal e em seu sentido, que é a formação da consciência do aluno.

O segundo elemento a determinar a composição e estilo do enunciado – conforme já discutido na seção 1.4 também – é o seu *conteúdo expressivo*, o qual resulta da relação emotivo-volitiva do autor com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado. Cada enunciado tem um conteúdo expressivo, porque o locutor sempre estabelece uma relação valorativa com o objeto e com o sentido do seu dizer. Não pode existir um enunciado neutro, destituído de expressividade. Esse conteúdo expressivo traduz-se num *tom* ou *entonação*, que marca a relação do falante com o enunciado. Considerando que o enunciado sempre tem um destinatário e que o enunciado se dirige ao fundo aperceptivo desse destinatário, percebe-se que o tom constitui-se no terreno interindividual. A entonação registra a inevitável presença do outro no enunciado. É a forma como sobrepõe aos elementos materiais do enunciado sua relação emotivo-volitiva, sua apreciação (BAKHTIN, 2006b). A entonação é a presença do locutor na palavra, é expressão de autoria. Sem o tom expressivo, a palavra perde sua condição de signo ideológico, perde o sentido, só lhe restando a significação. Mas, como destaca Bakhtin [Volochínov] (1981), esse tom não é propriedade da palavra, não existe internamente nela. É conferido a ela sempre no uso como enunciado concreto.

Então, na análise da entonação, devemos considerar primeiramente que o tom que se manifesta no enunciado não é uma propriedade das palavras do enunciado, mas resulta de um julgamento de valor social. A valoração social, que compõe a parte extraverbal do enunciado (BAJTÍN [VOLOSHINOV], 1993b), é um dos elementos a participar da sua constituição, conforme afirma Voloshinov [Bakhtin]:

Assim, um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal. Ele encontra sua mais pura expressão na entonação. A entonação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal. (VOLOSHINOV [BAKHTIN], 1976 [1926], p. 7).

A entonação que será ouvida no enunciado surge no grupo social, na relação valorativa deste com os seus objetos do discurso. Como destaca Voloshinov [Bakhtin] (1976), para compreender a entonação é preciso por-se em contato com os julgamentos de valor do grupo social em que está o falante. Nas análises que realizamos até aqui buscamos ouvir essas vozes.

O tom do enunciado manifesta-se em seu acabamento, nas escolhas estilísticas, que materializam no enunciado as valorações do autor. São essas escolhas estilísticas que caracterizam a autoria como a *assinatura*, a marca da presença do autor no enunciado (BAKHTIN, 2010a). Desta forma, a fim de perceber a relação emocionalmente valorativa de Henrique Fontes com a Série Fontes, na sua condição de enunciado, fomos buscando, ao longo das análises, perceber a entonação nas marcas estilísticas.

Constituindo-se a Série Fontes, mormente por textos intercalados, a análise das marcas estilísticas em textos de outros autores poderiam parecer, a princípio, uma contradição. Mas considerando o fato de que esses textos entram na Série Fontes justamente como textos intercalados, passam a funcionar no interior desse enunciado. Lembremos o que afirma Bakhtin (1998b, p. 141, grifos nossos), “A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (**no plano do sentido e da expressão**)”. Portanto, o estilo dos textos enquadrados compõe o estilo global da Série Fontes, que reflete a atitude valorativa de seu autor.

Obviamente, um autor pode intercalar um texto em seu enunciado justamente para com ele estabelecer uma relação polêmica, desacreditá-lo. Como lembra Bakhtin (1998b), é possível fazer com que uma declaração séria se torne cômica a partir do enquadramento adequado. Mas, no enquadramento que o autor da Série Fontes realiza nos textos, seleciona somente aqueles nos quais os objetos de discurso já venham

valorados com a mesma orientação. No diálogo inevitável que se estabelece entre os textos enquadrados e o todo do enunciado, na *Série Fontes*, não há polêmica. Foi por essa razão que, nas considerações a respeito de estilo que fizemos ao longo da análise, não distinguimos os textos cuja autoria material atribuímos a Henrique Fontes daqueles de outros autores.

Considerando que a autoria sempre orienta o enunciado para o interlocutor, a construção desse enunciado sempre se dá num terreno interindividual, e o estilo, ainda que resulte da entonação, a qual, por sua vez, reflete a relação valorativa do autor com o objeto e o sentido do enunciado, é também interindividual. Como destaca Bakhtin,

O estilo compreende organicamente em si as indicações externas, a correlação de seus elementos próprios com aqueles do contexto de outrem. A política interna do estilo (combinação dos elementos) determina sua política exterior (em relação ao discurso de outrem). O discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem. (BAKHTIN, 1998b, p. 92).

Todas as escolhas de objeto, tom e estilo, portanto, constituem-se na relação entre duas consciências, que interagem em um contexto histórico-social não neutro, mas axiologicamente preenchido. Assim, nas análises que empreendemos aqui das manifestações estilísticas da autoria na *Série Fontes* buscamos apreender o estilo justamente nessa sua condição dialógica.

Buscaremos agora uma visão mais ampla dos traços de estilo que aparecem recorrentemente, como marca de autoria na *Série Fontes* e também como materialização do projeto de dizer de seu autor. Considerando que o estilo se constitui no terreno interindividual, nós buscamos investigar as marcas estilísticas justamente como manifestações da relação entre o autor e o interlocutor.

Em primeiro lugar, a posição enunciativa de autoria da *Série Fontes* pode ser considerada como autoritária, porque exige do interlocutor uma submissão completa e incondicional aos discursos arregimentados. Em outras palavras, existe um dado projeto de subjetividade em que se deseja inserir o aluno, mas isso não é negociado com ele. Como se pode ver nos vários textos analisados nas seções precedentes, não há polêmica, porque todos os discursos mobilizados pela autoria são convergentes. Todos os discursos materializam as

ideologias dominantes e buscam apagar os que a elas se contrapõem. Na dimensão do diálogo entre discursos (BARROS, D. L. P., 1997), a autoria visa a uma enunciação monológica, uma vez que em todos os discursos parece ressoar uma única voz, que é a da ideologia dominante. E essa voz, autoritária, busca impor-se como verdade única. Essa palavra autoritária, como vimos, tem que ser aceita em sua inteireza e sem contestação.

O caráter monologizante e autoritário da autoria da Série Fontes materializa-se estilisticamente de variadas formas, das quais destacamos três como as encontradas com maior frequência: o uso de uma modalização deontica imperativa, a ausência de modalização epistêmica de dúvida e as valorações presentes em certas seleções lexicais recorrentes. A modalidade deontica (do grego *deon*, dever), ou injuntiva, refere-se à necessidade de atos. Essa modalidade aparece especialmente no *Terceiro* e no *Quarto Livro*, no qual se encontram repetidas vezes verbos no imperativo ou o verbo auxiliar *dever*. Eis alguns exemplos: “Trabalha também tu, meu menino.” (PL, lição 1); “Nossa Pátria é o Brasil. Todos devemos amal-o e procurar servil-o e engrandecel-o. Os meninos também devem mostrar-lhe seu amor; devem também trabalhar pela grandeza da Pátria.” (SL, lição 1); “Andai cá, meus pequeninos, e escutai. [...] Não encolhais os ombros aos salutares conselhos que vos falam da Pátria” (TL, lição 4); “Sejamos bons filhos, bons irmãos, bons parentes [...]” (QL, lição 2). Observe-se que não se abre espaço para contestação, o discurso exige uma obediência irrestrita. Esses índices deonticos de modalização, como vimos a partir de R. H. Rodrigues (2001), marcam uma assimetria na relação entre os interlocutores. Sua abundância na Série Fontes mostra que o autor enuncia-se como voz de autoridade, que busca a adesão do interlocutor.

Já a ausência da modalização epistêmica da dúvida confere aos textos um caráter de certeza, de verdade absoluta, que não se discute. Nos textos que tratam da existência e dos atributos de Deus, da grandeza da pátria e da necessidade de defendê-la, do valor do trabalho, da escola e da família, das normas de conduta, tudo é absoluto. Não se encontram verbos, pronomes, advérbios ou locuções que expressem dúvida, incerteza, parcialidade, como *parece*, *alguns*, *talvez*, *quem sabe*, *às vezes*, *muitas vezes*. São frequentes, por outro lado, itens lexicais que remetam à noção de totalidade, constância, certeza, como se pode ver nestes trechos (os grifos são nossos):

Xisto, ao sair da escola, mostra-se, como em **tudo** o mais, um menino bem educado. [...]

No passeio, cede **sempre** o lugar junto á parede ás senhoras e ás pessoas mais idosas. (PL, p. 21).

O menino *applicado* ouve **tudo** o que diz o professor e por isso aprende com facilidade.

O menino *leviano e vadio* **nunca** presta atenção ás palavras do professor; cuida mais de observar as moscas do que de estudar as lições; ficará por isso *ignorante*. (PL, p. 25).

Nossa Patria é o Brasil. **Todos** devemos amal-o e procurar servil-o e engrandecel-o. [...]

Por meio do estudo, da obediência aos pais e aos mestres, da amizade a seus companheiros, do cumprimento de **todos** os deveres em casa e na escola, mostrarão os meninos o amor que têm à sua Pátria. (SL, p. 7).

Timóteo **nunca** chegava à escola à hora de começar a aula. **Sempre** tinha notas más. (SL, p. 14).

**Tudo** no universo e em nós mesmos nos está **continuamente** demonstrando a existência de Deus. Admirável variedade, a perfeição e a harmonia do mundo é um testemunho **irrecusável** de um poder superior à natureza, ao universo, a nós **todos**: que criou **todas** as coisas e as mantém e conserva segundo as leis que ele mesmo prescreveu. (TL, p. 8).

**Seja qual for** a SOCIEDADE ou AGRUPAMENTO a que o indivíduo pertença, é elle chefe ou membro de uma FAMILIA, reside em um DISTRITO ou em uma CIDADE, é filho, portanto, de um MUNICIPIO, de uma PROVINCIA ou de uma NAÇÃO. **Em qualquer lugar**, encontra leis que lhe defendam os bens e a propriedade, delegados da autoridade que o protejam contra possíveis violencias ou agressões, da parte de outros individuos. [...] O orfão e indigente, **de qualquer especie**, são amparados e assistidos. (QL, p. 45).

**Onde quer que** os portugueses fixem domicilio, na Asia, na Africa, na Oceania, dão bellos exemplos de união, patriotismo, amor ao trabalho, philanthropia; elevam monumentos á caridade e á instrucção. **Em parte nenhuma** é infecunda a sua passagem. (QL, p. 71).

Por fim, certas seleções lexicais recorrentes remetem sempre aos mesmos discursos de amor à pátria, respeito, obediência. Assim, a *Pátria* é sempre *bela, grande, gloriosa, hospitaleira, bondosa*. Por isso, é dever de *todos amar, engrandecer, defender, servir* a pátria. Também devem sentir *orgulho* de suas *riquezas*, de seus *primores*. A *família* representa *amor, carinho, amparo*. Então, é preciso *amar, respeitar e obedecer* aos pais e não se pode lhes dar *desgostos*. O *menino* deve ser *estudioso, obediente, cuidadoso* com seus *deveres* e também *corajoso*. Desta maneira, se tornará um *cidadão excelente, útil*. O *trabalho*, além de *necessário, enobrece*. O *bom aluno* respeita o professor e os colegas, é *organizado, assíduo, pontual, prestativo, honesto, educado*.

Essas recorrências lexicais e de valoração conferem ao texto um estilo monocórdio, que é reforçado pelo fato de que a variedade linguística utilizada é sempre a culta, com pouca variação quanto à formalidade. Mesmo nas cartas escritas (pretensamente) por crianças, a linguagem utilizada é culta e até rebuscada. Não há qualquer concessão ao coloquial ou ao regional.

Como destaca Bakhtin,

A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única; uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior, destas diferentes, perspectivas (BAKHTIN, 1998b, p. 96).

Assim, nesse estilo “monolíngue” da Série Fontes, parece refletir-se o anseio de uma língua única, não estratificada, a língua pura, das “boas famílias”. Unidos por essa mesma língua única e uma, pelos mesmos valores de moral e civilidade, pela mesma fé em Deus e amor à pátria, os *cidadãos em devir* estariam aptos a se inserir no projeto de nação concebido pelas elites republicanas. Os discursos que orientam esse projeto ideológico é que dão à Série Fontes, como veremos a seguir, sua entonação expressiva, que se materializa nas escolhas estilísticas gerais da obra, naquilo que nela é recorrente como marca de autoria e que analisamos acima.

Como vimos no Capítulo 3, o advento da República, aliado a um amplo conjunto de transformações sociais, passou a requerer um novo



tipo de subjetividade, o cidadão republicano, para cuja formação a escola foi interpelada. Também vimos, no Capítulo 4, que Henrique da Silva Fontes, estava, por assim dizer, “no olho do furacão”. Como membro da elite, participante das instâncias de poder, estava imerso nos discursos relativos ao novo projeto de país, à nova civilidade que esse novo país implicava e à nova escola que ajudaria a formar essa civilidade desejada. Como católico ativo, egresso de um colégio jesuíta e professor de outro, diretor de um semanário católico, Henrique Fontes também estava imerso nos discursos que se constituíam no catolicismo naquele momento. Fontes vê o aluno, o cidadão em devir, refratado por esses discursos. Portanto, na escolha dos conteúdos dos textos para compor a Série Fontes e na própria decisão de compô-la já estão presentes as valorações sociais que lhe dão o tom.

Podem-se ouvir na Série Fontes – como notas compondo um acorde cuja dominante é a celebração da Nação – os tons elogiosos à pátria, à família, à escola, à língua, ao dever, à obediência, aos valores religiosos, como formadores da nova identidade almejada, o cidadão republicano. Esses tons, que se harmonizam e jamais são mostrados em dissonância, podem ser ouvidos em toda a Série, envolvendo todos os textos. É essa entonação expressiva que guia a autoria da Série como organizadora do enunciado. Por sobre cada discurso arregimentado sobrepõe-se essa entonação do enunciado, e o tom de cada texto intercalado deve, por princípio, harmonizar-se com ele. Essa entonação expressiva, que é marca da participação de Henrique Fontes no existir-evento (BAKHTIN, 2010a) é também o elemento que abrange todo o enunciando, preenchendo-o com sentido e dando-lhe a organização (BAKHTIN, 2006b).

Como vimos até este ponto, a autoria é toda constituída socialmente: A consciência do autor, como a de qualquer sujeito, é formada na/pela ideologia; sua posição de dizer também é socialmente construída; os já-ditos sobre o objeto também o banham em discursos que são socialmente constituídos; a entonação também é formada a partir das valorações sociais... Então, tendo a autoria essa constituição social, poderia parecer que o autor-pessoa não é responsável por seu dito, que seria, por assim dizer, um títere manipulado pelas vozes sociais. É com a discussão dessa responsabilidade do autor-pessoa sobre o enunciado, sobre sua *assinatura* (BAKHTIN, 2010a) que encerramos a seção seguinte e também o capítulo.

#### 4.7 A AUTORIA DA SÉRIE FONTES COMO POSSÍVEL ATO ÉTICO

Nesta seção, chegamos ao centro organizador do nosso projeto de dizer-fazer materializado nesta tese. Discutimos aqui a natureza da Série Fontes como possível ato ético. Para isso, analisamos primeiramente como os valores de Fontes coincidem com o horizonte de valores de seu grupo social. Em seguida, mostramos como essa coincidência, por si só, tomada de maneira mecânica, não garante a ética do ato.

Conforme visto na seção 1.5, caracteriza o ato ético, responsável, primeiramente, o fato de ser feito por um sujeito sócio-historicamente situado, numa posição espaço-temporal única e irrepitível que ninguém, senão ele pode ocupar (BAKHTIN, 2001a). Assim, o ato ético, que pode ser um ato de enunciar-se, implica assumir um posicionamento ou, como diz Ponzio (2010), implica dar um passo, fazer um movimento. Na verdade, mesmo a recusa em dar o passo, a recusa em posicionar-se, já é posicionamento. Não há como não tomar posição, não existe alibi para a existência.

No contexto brasileiro de criação de uma nova civilidade, a Santa Catarina das primeiras décadas republicanas é um estado cuja elite anseia por inserir-se no novo projeto de país. As amplas reformas urbanas são a face mais evidente desse anseio de modernização. A partir de 1910, o governo estadual se lança numa cruzada renovadora do sistema escolar, convocando para isso Orestes Guimarães, que fez uma reforma educacional nos mesmos moldes da reforma de índole positivista que ocorrera em São Paulo. Ao mesmo tempo, segundo Dallabrida (2001), o clero catarinense, renovado busca recuperar espaço no sistema escolar.

Nesse contexto geral, Henrique Fontes conhece que a série de leitura adotada nas escolas (seguindo o laicismo constitucional) não traz conteúdos religiosos. Sua posição como Diretor da Instrução facultava-lhe os meios para imprimir, com recursos do Estado, e distribuir nas escolas uma nova série de leitura, onde possa incluir “o nome de DEUS”. Por outro lado, suas convicções de católico fervoroso e suas concepções quanto ao papel da educação escolar naquele contexto impõe-lhe como responsabilidade fazer o que lhe permite sua posição, nesse momento e lugar únicos e irrepitíveis. Então, ao mesmo tempo em que a posição em que se encontra lhe permite enunciar-se, também lhe impõe a responsabilidade de fazê-lo, impõe-lhe uma *necessitância* (AMORIM, 2009).

O contexto e a posição que Fontes nele ocupa instam-no a dar um passo, a posicionar-se, a realizar um *ato responsável*, tanto no sentido de assumir uma responsabilidade pelo ato quanto no sentido de oferecer uma resposta. Para isso, deve fazer coincidir suas convicções, sua verdade (*pravda*) com a verdade do mundo da cultura (*istina*) válida naquele momento histórico (BAKHTIN, 2010a). Assim, para avaliarmos a autoria da Série Fontes como ato ético, precisamos ver como essas verdades coincidem, isto é, como o atender a uma verdade não implica desrespeitar a outra.

Naquele momento, entre outras, são verdades aceitas pela classe social hegemônica, a que Henrique Fontes pertence, as seguintes necessidades: inserir o Brasil no grupo dos “países adiantados”; para isso, criar uma nova identidade para o Brasil; criar uma nova subjetividade, o cidadão republicano; criar uma nova identidade para a escola, como formadora do cidadão que representará esse novo padrão de civilidade. Subsidiariamente, é também verdade para a classe dominante catarinense a necessidade de reintroduzir na escola o ensino religioso, o que é feito a partir de 1919.

Por outro lado também representam verdades para Henrique Fontes: o papel da escola como formadora de consciências; a necessidade de incluir a religião na formação dos cidadãos; a necessidade de criar uma série de livros mais baratos, que possam ser distribuídos de graça a quem não tem condições de pagar por eles; a necessidade de que esses livros atendam “as lições da pedagogia” e de que não sejam “inferiores aos seus congêneres”; a necessidade de atender à gratuidade de ensino e outras questões previstas legalmente.

A biografia de Fontes, analisada no Capítulo 3, revela que este tinha como traço de personalidade a operosidade, o agir. E ele decidiu fazê-lo, decidiu posicionar-se pela ação discursiva, organizar um projeto de dizer e levá-lo a efeito. Decidiu atender ao que significava para ele, naquele momento e lugar, o seu *dever* no existir-evento (BAKHTIN, 2010a). Esse é o momento em que seu enunciado ganha o valor axiológico, que lhe dará o *tom*, o qual se fará ouvir na obra como uma entonação expressiva.

A entonação expressiva, que se ouve por toda a obra, conferindo-lhe unicidade, marca a participação do autor no existir-evento, marca a atitude inteiramente responsiva do autor perante a vida naquele momento único e irrepetível. A entonação é também o que confere à obra-enunciado o seu acabamento, estando portanto indissoluvelmente ligada à autoria como última instância de significação da obra (BAKHTIN, 2010b). A entonação que ouvimos, como um acorde a

vibrar em toda a Série Fontes, como obra-enunciado, é a da celebração do projeto republicano-burguês de restauração e elevação do Brasil. Tudo o mais se orienta por/para essa entonação: todas as escolhas de conteúdo temático, composição e estilo se guiam por/para ela.

Ora, como vimos no Capítulo 1, assumir uma posição de autoria, constituir o enunciado e apor-lhe uma assinatura, significa posicionar-se responsabilmente e responsivamente perante a vida naquele momento (BAKHTIN, 2010a). Significa levar a efeito um projeto de dizer, o que implica posicionar-se na interlocução, mobilizando recursos discursivos, composicionais, estilísticos, de forma a conferir ao enunciado um acabamento, segundo o objeto, o gênero, o interlocutor e as demais condições da enunciação. Significa também posicionar-se eticamente, no sentido de fazer com que as próprias verdades coincidam com as verdades da classe social a que pertence.

Levando em conta a entonação da obra, materializada nas escolhas de conteúdo temático, composicionais e estilísticas da Série Fontes, pode-se dizer que, a um primeiro exame, parece que todas essas condições para conformação da autoria como ato ético foram atendidas. A Série Fontes, como enunciado, atende as verdades mais gerais da época, inserindo-se no projeto republicano de uma nova civilidade. Atende também as próprias verdades pessoais de Henrique da Silva Fontes, conforme expressas em outros escritos seus e conforme podemos reconhecê-las no acabamento possível que lhe dão pesquisadores e coetâneos, no Capítulo 3. Então, à primeira vista, a autoria da Série Fontes constitui um ato ético. Entretanto, essa primeira impressão é ilusória, como discutimos a seguir.

O ato ético baseia-se no dever *concreto*, em uma participação *concreta* no existir-evento (BAKHTIN, 2010a). Se minha verdade pessoal se construir a partir de um mundo abstrato, a *istina* – a verdade geral, abstrata – se (con)fundirá com minha *pravda*, minha verdade única no existir-evento. E esse é um risco constante. Constituindo-se a consciência na ideologia da classe, posso tomar como minha verdade concreta pessoal a verdade geral abstrata da classe. Como destaca Bakhtin,

[A] minha participação desde um ponto concreto-singular do existir cria o peso efetivo do tempo e o valor evidente e palpável do espaço, torna todas as fronteiras importantes, não casuais, válidas: o mundo como um todo unitário e singular, vivido de maneira real e responsável.

Se eu me abstraio deste centro no qual se dá a minha participação singular no existir — e, além do mais, não faço apenas abstração da sua especificação conteudística (especificação espaço-temporal, etc.), mas também da sua afirmação real sobre o plano emotivo-volitivo — inevitavelmente a singularidade concreta e a realidade necessária do mundo se desintegram; o mundo se despedaça em momentos e em relações abstratamente gerais, meramente possíveis, que podem ser reduzidos a uma unidade igualmente abstrata e meramente possível. A arquitetônica concreta do mundo vivido será substituída por uma unidade sistemática atemporal, a-espacial e a-valorativa feita de momentos abstratamente universais. (BAKHTIN, 2010a, p. 119-120).

Construindo-se o ato-enunciado no mundo concreto, é necessário que suas fronteiras com o mundo sejam concretamente válidas. Na metáfora bakhtiniana do enunciado como ponte entre mim e o outro (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 1981), vemos que nas fronteiras que essa ponte-enunciado liga estão dois sujeitos, cuja natureza humana concreta, singular, sócio-historicamente situada não pode ser abstraída. Essa abstração só é possível acompanhada de uma necessária reificação do homem, de sua transformação em coisa, pela espoliação de sua condição humana de sujeito. O homem-coisa pode, então, ser transformado em um signo ideológico, sobre o qual os discursos hegemônicos podem operar a seu bel-prazer, efetuando reacentuações e apagamentos de todo tipo, para adequá-lo às finalidades do seu projeto de dizer.

Como vimos em Bakhtin (2006a), o ser humano concreto não permite acabamento. E isso, aliás, ficou patente na análise que fizemos sobre Henrique Fontes no Capítulo 3. Mesmo morto há quase meio século, ele resiste a qualquer tentativa de acabamento definitivo. E continuará a resistir enquanto dele restar memória. Assim, na consideração da Série Fontes como enunciado-concreto, a caracterização dos interlocutores como representantes médios do seu grupo toma agora relevância decisiva. Esse “representante médio” é necessariamente abstrato, obtido por subtração de tudo aquilo que, nos professores e alunos concretos, fá-los sujeitos na sua singularidade – suas necessidades concretas, sua história única, seus anseios, sua angústias, seus devaneios...

Feitos todos esses recortes, transforma-se o ser singular em personagem – e plana –, em um signo quase vazio que pode ser preenchido com os conteúdos e com os índices sociais de valor necessários à realização do projeto de dizer da classe hegemônica. É ao professor e ao aluno reificados, destituídos de sua condição de sujeitos concretos, transformados em personagens e, portanto, passíveis de acabamento (BAKHTIN, 2006a) que Fontes dirige seu enunciado.

A própria *alteridade*, por fim, é posta é xeque, porque, no final das contas, a autoria se constitui de dentro do poder e constrói um enunciado que é dirigido a um interlocutor também constituído por discursos cuja fonte é o poder. Então Fontes se enuncia a um interlocutor que está em relação especular com o poder, refletindo – na sua condição de personagem-signo – o próprio poder. Com isso, o diálogo concreto é substituído por um enunciado monológico, no qual apenas uma voz se ouve, a voz do poder.

Ademais, ao buscar calar o plurilinguismo e tornar monovalente o signo linguístico, Fontes apaga sistematicamente os discursos contrários ao seu projeto de dizer. Desta forma, o diálogo tenso no objeto com outras vozes sociais também é evitado, e o enunciado resultante é monofônico. Nele reinam sozinhos e incontestes os discursos da classe dominante. Portanto, além da objetificação dos sujeitos, a orquestração das vozes no enunciado também visa ao monologismo, à imposição dos discursos da classe dominante como os únicos válidos e verdadeiros.

Passam a valer, então, todas as categorias centrípetas: a monovalência do signo, o monolinguismo, o acabamento do ser, o fechamento dos sentidos. Em vista disso, acaba soando como mero jogo retórico a abertura de Fontes ao diálogo com os professores, manifesta nos prefácios dos primeiros livros.

Considerando todos esses elementos, a autoria na Série Fontes não pode caracterizar-se como ato ético. Ela, efetivamente, não faz coincidir uma *pravda* com uma *istina*, porque as verdades que faz coincidir são duas *istiny*, duas verdades abstratas, ambas oriundas de sua classe, da qual ele não se afastou para enunciar-se. Ao contrário, sua posição enunciativa de autor permanece ancorada na autoridade do Estado – instância máxima de poder da classe dominante. Isso, como vimos na seção 4.2, manifesta-se estilisticamente com grande nitidez nos prefácios, onde temos o discurso direto do autor.

Afirma Ponzio (2010), o ato ético prevê uma tomada de posição, mas não uma posição qualquer. Implica dar um passo, extralocalizar-se. Cremos que o *proton pseudos* da autoria na Série Fontes decorre justamente da falta de um possível movimento exotópico do autor em

relação aos limites ideológicos de sua classe. Mas não é possível enunciar-se fora do signo, que é ideológico, sempre preenchido com valores sociais (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 1981). Então, uma enunciação de fora da ideologia não existe.

Como seria possível, então, a extralocalização? Meu possível afastamento em relação às ideologias da minha classe, do meu centro axiológico, implica necessariamente um movimento em direção ao outro, a uma compreensão amorosa do outro, a um pensamento não-indiferente. Consequente, implica uma adesão a todas as categorias centrífugas: ao plurilinguismo, à pluridiscursividade, à plurivalência do signo, ao inacabamento do outro... Implica, por fim, o diálogo entre sujeitos plenos.

Essa última condição, absolutamente imprescindível para que se garanta a ética do enunciado-ato, não foi satisfeita pela autoria da Série Fontes. Portanto, essa autoria não pode ser caracterizada como ato ético.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutimos no capítulo de metodologia, a pesquisa, como ato concreto de um sujeito sócio-histórico, também precisa configurar-se como um ato ético. É preciso que se organize no interior de um construto teórico, para não cair na empiria infrutífera, num mero alinhamento e descrição estéril de dados. E é preciso também que esteja em estreito contato com o mundo da vida, que é o confere à pesquisa sua efetiva validade social. Deve, ainda, integrar os dois planos – da abstração teórica e da vida concreta – num todo dotado de sentido, que é o que efetivamente lhe confere a validade ética.

Nesta pesquisa de doutorado, propusemo-nos a examinar a Série Fontes a partir dessa perspectiva teórico-metodológica, que une o mundo teórico com o mundo da vida. Considerando essa perspectiva analítica, que é o centro da Análise Dialógica do Discurso, foi preciso cuidar que da análise da Série Fontes redundassem conhecimentos teórica e socialmente válidos. E isso se tornou ainda mais relevante no contexto de uma universidade pública, cujas atividades de pesquisa devem resultar em ampliação do conhecimento científico e também em retornos efetivos na melhoria da qualidade daqueles que com seus impostos mantêm a universidade. Portanto, a investigação do passado a que nos propusemos só teria sentido se produzisse algum conhecimento relevante para a vida presente. Desta forma, com um olhar exotópico que abrange toda a pesquisa realizada, é preciso que façamos agora um balanço geral da pesquisa, dos seus resultados e de suas implicações, tanto para o mundo teórico quanto para o mundo concreto da vida, começando pela arquitetônica, o projeto maior de sentido a que nos propusemos.

Lembrando o que nós relatamos na Introdução a respeito de como o pesquisador iniciou a pesquisa, um encontro fortuito com os livros que viriam a constituir nossos dados provocou imediata reação-resposta ativa, na forma de um estranhamento. A obra, rediviva, voltou imediatamente à condição de enunciado, interpelando-nos a compreendê-la. Como afirma Bakhtin,



Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2006d, p. 410).

Mas, para entrar no diálogo com a obra no contexto da pesquisa, tomá-la como dado, era preciso, primeiramente, como em qualquer diálogo concreto, estabelecer um objetivo, algo que conferisse sentido à interação e resultasse num projeto de dizer. Desta forma, estabelecer o ato ético como categoria central na arquitetura da pesquisa, cremos, foi um passo fundamental para dar sentido a um estudo cujos dados privilegiados consistiam em uma série de leitura que deixara de ser usada há seis décadas. Entender se o sujeito-autor conseguiu unir, na obra, o mundo abstrato da cultura de sua época com o mundo concreto de sua vida no existir-evento foi o que conferiu sentido à pesquisa a que nos propúnhamos.

Esse sentido dado à pesquisa foi o que nos levou primeiramente a olhar como se organizavam os dois mundos que foram postos em correlação pela autoria, na obra: o mundo da cultura – representado pelo contexto histórico-social-ideológico catarinense do início do século XX – e o mundo do autor – representado por suas verdades pessoais e pela necessidade imperativa de agir naquele momento e lugar únicos que ocupava. Vimos que o projeto de país republicano requeria a participação da escola na formação de um novo sujeito, patriota, ordeiro, trabalhador. Então, no horizonte de valores da cultura da época, a formação da consciência desse sujeito para sua integração à ordem republicano-burguesa, passou a ser um valor relevante. Por outro lado, no horizonte de valores de Henrique Fontes, interessava que a consciência desse sujeito também fosse formada no catolicismo.

Na análise da obra, buscamos ver como a autoria articulava na Série Fontes esses dois projetos, baseados, respectivamente, na verdade da cultura (*istina*) e na verdade pessoal de Henrique Fontes (*pravda*), no seu existir-evento. Num primeiro momento, encontramos uma coincidência nessas verdades e pareceu-nos que a autoria da Série Fontes configurava, efetivamente, um ato ético.

Isso nos provocou grande inquietação. Sabíamos que a Série Fontes servira a um projeto de país que efetivamente não se realizara. O Brasil não alcançou o *status* de país desenvolvido almejado pelas elites. Também não se tornou um país socialmente mais justo, nem necessariamente mais fraterno ou mais moral. A Série Fontes serviu – como todas as demais com que tomamos contato nesta pesquisa – para impor aos alunos um conjunto de verdades feitas, largamente em desacordo com a realidade crua dos fatos.

Por isso cabia olhar novamente os dados. E foi o que fizemos. Percebemos, então, que Henrique Fontes, ao abstrair os interlocutores do mundo concreto da vida, ao abstrair aquilo que os fazia sujeitos plenos, reificou-os, o que permitiu que assumissem a condição de signos e, como tais, sujeitos a reacentuações e apagamentos pela ideologia. Percebemos também que, ao selecionar/elaborar textos fez calar sistematicamente todos os discursos contrários ao seu projeto de dizer, produzindo um enunciado no qual só se ouvem os discursos da classe dominante.

Portanto, fez coincidir duas verdades abstratas – o aluno e o professor idealizados, e o projeto republicano burguês de país – ambas oriundas do mundo da cultura de sua época e orientadas pelos discursos da classe dominante, a que pertencia. Assim, não buscou a exotopia, não conseguiu dar um passo fora do alinhamento de sua cultura e estabelecer um diálogo verdadeiro com alunos e professores concretos, também não conseguiu dialogar, no objeto, com vozes não alinhadas com os discursos hegemônicos. Assim, na autoria da Série Fontes, o ato ético não se consumou.

Em termos teóricos, no mundo da abstração, esta pesquisa conseguiu dois resultados muito relevantes: Em primeiro lugar, conseguimos compreender melhor – mediante o exame de uma obra-enunciado – como a mera coincidência de uma verdade pessoal com uma verdade da cultura não constitui o ato ético. Em segundo lugar, o estudo reafirmou a importância do diálogo concreto, no encontro amoroso e não-indiferente com um sujeito concreto, para a constituição do ato ético. Como afirma Faraco (2011), ao tratar da questão do ato ético em Bakhtin,

[...] o outro (que não é simplesmente outra pessoa, mas uma pessoa diferente, um outro centro axiológico e, portanto, irreduzível a mim da mesma forma que eu sou irreduzível a ele) **baliza o meu agir responsável**. Em suma, uma

ética fundada no primado do sujeito moral sobre as normas e no primado da alteridade sobre a individualidade. Uma radical utopia!! (FARACO, 2011, p. 25, grifos nossos).

Essas são nossas verdades teóricas. Resta-nos agora, na conclusão do nosso enunciado-ato da pesquisa, fazer coincidir essas verdades teóricas com as verdades concretas, ver as chamadas implicações práticas da pesquisa. A primeira implicação prática é a de que agentes bem intencionados e íntegros – e cremos que Henrique Fontes tenha sido essencialmente um homem assim – podem realizar atos a que falta natureza ética. Quando deixo que meus atos se pautem unicamente pelos valores da cultura, da ideologia de minha classe, perco a âncora que me dá a existência concreta e fico à mercê, como diz Bakhtin (2010a), de leis autônomas, porque abstratas. Não estou mais presente, de maneira responsável, no existir-evento concreto da minha existência.

A segunda implicação prática de nossa pesquisa é a importância absoluta do diálogo para a ética do ato. No Brasil, as políticas de Estado para saúde, segurança, educação, cultura são, via de regra, decididas a portas fechadas, em gabinetes, baseadas em critérios técnicos dos quais a existência concreta é abstraída. É preciso aprimorar os mecanismos efetivos de diálogo do Estado com o povo, de forma que as decisões ditas *técnicas* deem lugar a decisões em que os conhecimentos técnicos abstratos sejam postos em diálogo com as condições materiais da existência. Só isso será capaz de garantir que essas decisões constituam atos éticos e responsáveis.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AFONSO CELSO [1900]. *Porque Me Ufano do Meu País*. Versão para eBook. eBooksBrasil. Fonte Digital. (Digitalização de edição em papel. Laemert & C. Livreiros - Editores, 1908). 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ufano.html>. Acesso em: 29 jan. 2013.
- ALMEIDA, Jane S. de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995.
- ALONSO, Angela. O Positivismo de Luís Pereira Barreto e o Pensamento Brasileiro no Final do Século XIX. IEA – Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.jornalolince.com.br/2011/arquivos/focus-positivismo-www.jornalolince.com.br-edicao039.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. International Bakhtin Conference, (Curitiba, PR, Brazil). *Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference – XI Conferência Internacional sobre Bakhtin*, Curitiba, July 21-25, 2003. Editado por Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro, Luiz Ernesto Merkle. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004. p. 77-80.
- \_\_\_\_\_. Cronotopo e exotopia. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.

ARALDI, Volmir. Os dispositivos que garantem o ensino religioso em Santa Catarina. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

ARAÚJO, Gisele S. Tradição liberal, positivismo e pedagogia: a síntese derrotada de Rui Barbosa. *Perspectivas*, São Paulo, v. 37, p. 113-144, jan./jun. 2010.

ARRUDA, Pedro F. Liberalismo, direito e dominação da burguesia agrária na Primeira República brasileira (1889-1930). *Ponto-e-vírgula*, n. 1, p. 161-188, 2007.

ARISTÓTELES. *Metafísica (Livro I e Livro II). Ética a Nicômaco. Poética*. São Paulo: Abril, 1984.

AURAS, Gladys M. T. Professor Orestes Guimarães: um paulista em Santa Catarina semeando o “novo”. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG, 17 a 20 abr. 2006. *Anais...* Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/339GlaydsAuras.pdf>. Acesso em: 2 ago 2012.

\_\_\_\_\_. O professor paulista Orestes Guimarães e a modernização da instrução pública catarinense (1911-1918). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 6, p. 107-120, jan./dez. 2007.

BAJTÍN, Mijaíl M. [VOLOSHINOV, Valentín N.]. [1930]. ¿Qué es el lenguaje?. In SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. (Orgs.) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993a. p. 217-243.

\_\_\_\_\_. [1930]. La construcción de la enunciación. In SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. (Orgs.) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993b. p. 245-276.

BAKHTIN, Mikhail M. [1924]. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4 ed. São Paulo: UNESP, 1998a. p. 13-70.

\_\_\_\_\_. [1934-1935]. O discurso no romance. In \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998b. p. 71-210.

\_\_\_\_\_. [1937-1938/1973]. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998c. p. 211-361.

\_\_\_\_\_. [1940] O mundo popular da Idade Média e do Renascimento: o contexto de François Rabelais. 4. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. [1924/1927]. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. p. 3-192.

\_\_\_\_\_. [1951/1953]. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. p. 260-306.

\_\_\_\_\_. [1959/1961]. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006c. p. 307-335.

\_\_\_\_\_. [193?-1940]. Metodologia das ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006d. p. 393-410.

\_\_\_\_\_. [1970/1971]. Apontamentos de 1970-1971. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006e. p. 367-392.

\_\_\_\_\_. [1919]. Arte e Responsabilidade. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006f. p. XXXIII-XXXIV.

\_\_\_\_\_. [1920/1924]. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010a.

\_\_\_\_\_. [1929]. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. rev. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail M. [MEDVEDEV, Pavel N.]. [1928]. *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. 9 ed. Baltimore/London: The John Hopkins University Press, 1991.

BAKHTIN, Mikhail M. [VOLOCHÍNOV, Valentin N.] [1927]. *O Freudismo: um esboço crítico*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. [VOLOCHÍNOV, Valentin N.]. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBOSA, Rui. [1883]. *Obras completas de Rui Barbosa*. Volume X. 1883. Tomo IV. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

\_\_\_\_\_. [1886]. *Obras completas de Rui Barbosa*. Volume XIII. 1886. Tomo I. Lições de coisas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

\_\_\_\_\_. [1893]. Conferência em favor de cinquenta órfãs do asilo de Nossa Senhora de Lourdes da Feira de Santana. Em 22 de fevereiro de 1893. In BARBOSA, Rui. *Obras Completas de Rui Barbosa*. Volume XX. 1893. Tomo I. Visita à terra natal: Discursos Parlamentares. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948. p. 52-70.

\_\_\_\_\_. [1903]. Discurso pronunciado na colação do grau de Bacharel. Colégio Ancheita, Nova Friburgo, 1903. In BARBOSA, Rui. *Obras Completas de Rui Barbosa*. Volume XXX. 1903. Tomo I. Discursos Parlamentares. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1956. p. 353-399.

\_\_\_\_\_. [1909]. Conferência no Cassino de S. Paulo. 16 de dezembro de 1909. In BARBOSA, Rui. *Obras Completas de Rui Barbosa*. Volume XXXVI. 1909. Tomo I. Excursão eleitoral. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1965. p. 121-197.

\_\_\_\_\_. [1910]. Memória apresentada ao Congresso Nacional pelo Senador Rui Barbosa. In BARBOSA, Rui. *Obras Completas de Rui Barbosa*. Volume XXXVII. 1910. Tomo II. Memória sôbre a eleição presidencial. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1971. p. 3-350.

\_\_\_\_\_. [1920]. *Oração aos moços*. Edição popular anotada por Adriano da Gama Kury. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1997.

BARRETO, Rita de M. [1913]. *Corações de crianças: Série de contos mores e civicos*. Terceiro Livro. 10. ed. Rio de Janeiro / São Paulo / Belo Horizonte: F. Alves, 1920

BARROS, Diana L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 27-38.

BARROS, Antonio I. M. *Ipu nos trilhos do meretrício: intelectualidade e controle numa sociedade em formação (1894-1930)*. 127 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

BASTOS, Maria H. C. Amada pátria idolatrada... *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 245-260. 2002.

\_\_\_\_\_. *Cuore*, de Edmundo de Amicis (1886). Um sucesso editorial. I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, Rio de Janeiro, Casa de Rui Barbosa, 8 a 11 nov. 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/mariahelenacoracao.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013 [~~05.09.2006~~].

BATISTA, Antônio A. G.; GALVÃO, Ana M. de O.; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, maio/jun./jul./ago. 2002.

BEIRITH, Ângela. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 156-168, jul. / dez. 2009.

BENTO, Maria A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria A. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 191-200.



BOARINI, Maria L. O higienismo na educação. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG, 17 a 20 abr. 2006. *Anais...* Disponível em:

[http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/589maria\\_lucia\\_boarini.pdf](http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/589maria_lucia_boarini.pdf). Acesso em: 2 ago 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

BORGES, Abilio C. [1867] *Primeiro Livro de Leitura para Uso da Infancia Brasileira*. Vigésima edição revista e melhorada. Bruxellas: Typographia e Lithographia E. Guyot. 187?.

BOSI, Alfredo. O positivismo no Brasil: Uma ideologia de longa duração. *Revista Brasileira*, Fase VII, Ano XI, p. 157-181, abr./mai./jun. 2005. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/media/prosa43c.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

\_\_\_\_\_. [1974]. *História concisa da literatura brasileira*. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 61-78.

BRASIL. *Annaes da Conferencia Interestadoal de Ensino Primario*. Convocada em nome de S. Ex. o Sr. Dr. Epitacio Pessôa, Presidente da Republica, pelo Sr. Ministro da Justiça e Negocios Interiores e realizada de 12 de outubro a 16 de novembro do mesmo anno. Rio de Janeiro: O Norte, 1922.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 19.941*, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm). Acesso em: 3 out. 2012.

BRAZIL. *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm). Acesso em: 15 set. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei – de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em:  
[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J\\_19.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf). Acesso em: 7 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 1331-A*, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Corte. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/decreto%20n.%201331-a%201854%20reforma%20couth%20ferraz.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/decreto%20n.%201331-a%201854%20reforma%20couth%20ferraz.pdf). Acesso em 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 981*, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em:  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=49563&norma=65346>. Acesso em: 2 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em:  
<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2012.

BRITO, Gina S. S. *Discutindo o respeito às religiões de matrizes africanas na educação infantil da rede municipal de ensino de Salvador*. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Departamento de Educação. Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAVES, Teresinha G. L. B. *Fala natureza! Teu intérprete te escuta!* (Literatura e meio ambiente em Guimarães Rosa). 189 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2010.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CORRÊA, Carlos H. A. Manuais, paleógrafos e livros de leitura: com quais materiais se formavam os leitores nas escolas primárias de antigamente? Texto apresentado no Seminário “Constituição do leitor: memórias” promovido pelo Grupo de Pesquisa Alfabetização, leitura e escrita (ALLE) em 14 set. de 2005 na Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/CHAC-ManuaisPaleografosLivros.pdf>. Acesso em: 5 out. 2012.

CORRÊA, Carlos H. P. *História da cultura catarinense*. Volume 1. O Estado e as Idéias. Florianópolis: Editora da UFSC / Diário Catarinense, 1997.

COSTA, Maria C. L. A cidade e o pensamento médico: uma leitura do espaço urbano. *Mercator*: Revista de Geografia da UFC, ano 1, número 2, p. 61-69, 2002.

CRUZ, Teresa C. de C. As irmandades religiosas de africanos e afrodescendentes. *Percursos*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 03-17, jan. / jun. 2007.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 59-87.

DALLABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DE AMICIS, Edmondo. [1886]. *Cuore*. Milano: Newton Compton, 1994. Disponível em: [http://www.letteraturaitaliana.net/pdf/Volume\\_9/t241.pdf](http://www.letteraturaitaliana.net/pdf/Volume_9/t241.pdf). Acesso em: 25 jan. 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI CAMARGO JÚNIOR, Ivo. *A memória de futuro analisada pela linguagem cinematográfica: diálogos entre a teoria do cinema e Mikhail Bakhtin*. 157 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

DIONÍSIO, Mariléia T. *A questão do valor na linguagem para (o Círculo de) Bakhtin*. 90f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

DOLHNIKOFF, Miriam; CAMPOS, Flávio de. *Manual do candidato: História do Brasil*. 2 ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/22086529/Historia-do-Brasil>. Acesso em 5 dez. 2012.

ELICHIRIGOITY, Maria T. P. A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 181-206, 2008.

FARACO, Carlos A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

\_\_\_\_\_. Autor e autoria. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60.

\_\_\_\_\_. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011

FÁVERI, Marlene de. Guardiãs da brasilidade: as mulheres e a educação em Santa Catarina no Estado Novo. *Ártemis*, UFPB, n. 2, jul. 2005. Disponível em:

<http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero2/numero2.html>. Acesso em: 15 nov. 2011.

FERRARO, Alceu R.; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação e realidade*, n. 29, v. 2, p. 179-200, jul. / dez. 2004.

FERREIRA, Luiz O. O *ethos* positivista e a institucionalização da ciência no Brasil no início do século XIX. *Fenix: Revista de História e Estudos Sociais*, ano 4, v. 4, n. 3, p. 1-10, jul./ago./set. 2007. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF12/dossie.artigo.2-Luiz.Otavio.Ferreira.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

FIORI, Neide A. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina, nos períodos Imperial e República*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1991.

\_\_\_\_\_. Religiosidade e civismo entrelaçados: os congressos de brasilidade. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 30, p. 43-65, out. 2001.

FIORIN, José L. Interdiscursividade e intertextualidade. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FONSECA, Sérgio C. A regeneração pelo trabalho: o caso do instituto disciplinar em São Paulo (1903-1927). *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n.33, 2008. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao33/materia02/texto02.pdf>. Acesso: em 10 fev. 2013.

FONTES, Ada C. F. *A contribuição das lições de coisas da Série Fontes para a instrução elementar no período de 1920 a 1950*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FONTES, Henrique da S. *Primeiro Livro de Leitura*. Adoptado nas escolas publicas do Estado de Santa Catharina. Florianopolis: Livraria Cysne, 1921.

\_\_\_\_\_. *Primeiro Livro de Leitura*. (Série Fontes). Adotado nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Autorizado pela Comissão Nacional do Livro Didático (Registro n. 1947) – Processo 58.956.48. Nova edição. Posta de acôrdo com a ortografia oficial. Florianopolis: Livraria Central de Alberto Entres, 1951.

\_\_\_\_\_. *Segundo Livro de Leitura*. Adoptado nas escolas publicas isoladas do Estado de Santa Catharina. Florianopolis: Livraria Cysne, 1920.

\_\_\_\_\_. *Primeiro Livro de Leitura*. (Série Fontes). Adotado nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Nova edição. Posta de acôrdo com a ortografia oficial. (Decretos-leis federais n. 292, de 23 de fevereiro de 1938 e n. 5186, de 13 de janeiro de 1943. Florianopolis: Tip. Livraria Central de Alberto Entres, 1945.

\_\_\_\_\_. *Terceiro Livro de Leitura*. (Série Fontes). Adotado nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Nova edição, posta de acôrdo com a ortografia oficial. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936.

\_\_\_\_\_. *Quarto Livro de Leitura*. Serie Fontes. Adoptado nas escolas publicas do Estado de Santa Catharina. Florianopolis: Typ. da Livraria Moderna, 1930.

\_\_\_\_\_. *Quarto Livro de Leitura*. Serie Fontes. Adotado nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Florianopolis: Imprensa Oficial do Estado, 1949.

\_\_\_\_\_. *A nova ortografia*. Florianópolis: Livraria Moderna Paschoal Simone, 1931.

\_\_\_\_\_. *A nossa geração e a justiça social*. Florianópolis: Faculdade de Direito de Santa Catarina, 1951.

\_\_\_\_\_. *Pensamentos, palavras e obras*. Primeiro Caderno: Da Faculdade de Filosofia. Florianópolis: Edição do Autor, 1960.<sup>115</sup>

\_\_\_\_\_. *Pensamentos, palavras e obras*. Segundo Caderno: Da Cidade Universitária. Florianópolis: Edição do Autor, 1962.<sup>116</sup>

\_\_\_\_\_. *Pensamentos, palavras e obras*. Terceiro Caderno: De Itajaí. Primeira Parte. Florianópolis: Edição do Autor, 1963.

FONTES, Therezinha de J. da L. (Org.). *Garimpando a memória de Henrique da Silva Fontes: Discursos e outros escritos de Henrique da Silva Fontes*. 1ª parte e 2ª parte. Florianópolis: Luz e Fontes do Saber, 2007.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> Arquivo eletrônico em formato pdf, sem numeração nas páginas. Os números de páginas citados no corpo da tese correspondem à numeração eletrônica.

<sup>116</sup> Arquivo eletrônico em formato pdf, sem numeração nas páginas. Os números de páginas citados no corpo da tese correspondem à numeração eletrônica.

<sup>117</sup> Arquivo eletrônico em formato doc, sem numeração nas páginas. Os números de páginas citados no corpo da tese correspondem à numeração eletrônica.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Garimpendo a Memória de Henrique da Silva Fontes*: relendo as cartas de Henrique da Silva Fontes: (ativas e passivas): filologia, história e cultura: (primeiro caderno). Florianópolis: Luz e Fontes do Saber, 2008.<sup>118</sup>

\_\_\_\_\_. (Org.). *Garimpendo a Memória de Henrique da Silva Fontes*: relendo as cartas de Henrique da Silva Fontes: (ativas e passivas): segundo caderno. Florianópolis: Luz e Fontes do Saber, 2009.<sup>119</sup>

FRANCELINO, Pedro F. Autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. VII Congresso Internacional da ABRALIN. Curitiba, fev. 2011. *Anais...* Disponível em: [http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Pedro\\_Francelino.PDF](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Pedro_Francelino.PDF). Acesso em: 21 maio 2012.

GARRET, João B. da S. L. de A. *Da educação*: cartas dirigidas a uma senhora illustre encarregada da instituição de uma joven princeza pelo Visconde D'almeida Garret. 2ed. Porto: Em Casa da Viúva Moré, 1867.

GERALDI, João W. Sobre a questão do sujeito. Campinas: Mimeo, 2008.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. *Os higienistas e a Educação Física*: a história dos seus ideais. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2002.

GUERRA, Rogério F.; BLASS, Arno. Grupo Sul e a Revolução Modernista em Santa Catarina. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, EDUFSC, v. 43, n. 1, p. 9-95, abr. 2009. Disponível em: [http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch43/RCH43\\_artigo\\_1.pdf](http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch43/RCH43_artigo_1.pdf). Acesso em: 5 ago. 2012.

---

<sup>118</sup> Arquivo eletrônico em formato doc, sem numeração nas páginas. Os números de páginas citados no corpo da tese correspondem à numeração eletrônica.

<sup>119</sup> Arquivo eletrônico em formato doc, sem numeração nas páginas. Os números de páginas citados no corpo da tese correspondem à numeração eletrônica.

GUIMARÃES, Orestes de O. *Parecer sobre a Adopção de Obras Didacticas*. Apresentado ao Excellentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos D.D. Governador do Estado de Santa Catharina pelo professor contractado Orestes de Oliveira Guimarães. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1911.

HANSEN, Patrícia S. A arte de formar brasileiro. *Revista de História.com.br*. n. 40, jan. 2009. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-arte-de-formar-brasileiros>. Acesso em: 13 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Olavo Bilac, ideólogo do nacionalismo brasileiro*. (Relatório final do projeto de pesquisa apoiado pelo Programa de Apoio ao Pós-Doutorado no Estado do Rio de Janeiro da CAPES/FAPERJ (09/2010-08/2011)). Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2011. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342394.PDF>. Acesso em: 20 dez. 2012.

HOELLER, Solange A. de O.; DAROS, Maria das Dores. Henrique Fontes: um intelectual no contexto educacional catarinense da Primeira República (1910-1930). VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória, ES, 16 a 19 de maio de 2011. *Anais...* Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/698.pdf>. Acesso em 5 jun. 2012.

HOELLER, Solange A. de O.; SOUZA, Gizele. Instrução e educação higiênica da infância catarinense na Primeira República (1910-1930). *Roteiro*, Joaçaba, v. 32, n. 2, p. 183-200, jul./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Programas e métodos de ensino para a infância catarinense nas reformas educacionais de 1910/1913. *Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 73-87, jan. / jun. 2009.

HOLQUIST, Michael. Prefácio. In BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato*. (Texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas, 1993). Tradução não revisada de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. s/d.

KLEIN, Roseli B. Os fazeres da escola primária: ideais positivistas garantindo a implantação do nacionalismo. IX Jornada do HISTEDBR. Belém, PA, 7 a 9 jul. 2010. *Anais...* . p. 1-17. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/\\_files/3hNyFfzz.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/3hNyFfzz.pdf). Acesso em: 9 nov. 2012.



LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. *Estudos avançados*, n. 22, v. 62, p. 237-256, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a16v2262.pdf>. Acesso em: 13 out. 2012.

LOBO NETO, Francisco J. S. O Positivismo e a educação brasileira: cientificismo, progresso e República. (Texto Didático). 1995. Disponível em: [http://www.floboneto.pro.br/\\_pdf/histeduc/2.07%20positivismo.pdf](http://www.floboneto.pro.br/_pdf/histeduc/2.07%20positivismo.pdf). Acesso em 10 dez. 2012.

LUIZ, Lindomar T. Espaço, Subjetividade e Estado. *Formação*, v. 1, n. 1, p. 17-19, 1994. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/1062/1067>. Acesso em: 26 dez. 2012.

MACHADO, Maria C. G.; MÉLO, C. S. Rui Barbosa e a questão do ensino secundário no Diário de Notícias (1889). *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, Maringá, v. 29, n. 2, p. 183-193, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/918/445>. Acesso em: 25 nov. 2012.

MACHADO, Vanderlei. *Entre Apolo e Dionísio: A imprensa e a divulgação de um modelo de masculinidade urbana em Florianópolis (1889-1930)*. 302 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação Em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PortoAlegre, 2007.

\_\_\_\_\_. Menino não chora: as representações de corpo e gênero nos grupos escolares de Florianópolis (1910-1930). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 54-72, jan./jun. 2009.

MANSANERA, Adriano R.; SILVA, Lúcia C. da. A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da Psicologia no Brasil. *Psicologia em estudo*, v. 5, n. 1, p. 115-137, 2000.

MARCHEZAN, Renata C. Diálogo. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MARCO AURÉLIO [17? d.C.]. *Meditações*. Versão portuguesa baseada na tradução inglesa do original, com o título *Meditations*, de autoria de MAXWELL STANFORTH. Edição da Penguin Books. Versão eletrônica executada em 2002. Disponível em:

<http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2012/11/meditac3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. [1985].

*Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUÊS DE MARICÁ [1839]. Máximas, Pensamentos e Reflexões (1839). Mariano José Pereira da Fonseca (1773-1848). Marquês de Maricá. Versão para eBook. EBooksBrasil. (Fonte digital: Ministério da Cultura. Fundação BIBLIOTECA NACIONAL Departamento Nacional do Livro). 2006.

MATTA, Gabriel da. Livros escolares no Brasil durante os anos finais do Império e início da República (1870-1910). Projeto de pesquisa. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa. Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Cultura, 2010. Disponível em:

[http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/Gabriel\\_da\\_Matta.pdf](http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/Gabriel_da_Matta.pdf). Acesso em: 5 dez. 2012.

MEDEIROS, Valéria A. *Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado em Educação). 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

MELLO, Rafael R. P. B. A influência do Positivismo nos primeiros anos da República (1889- 1894). VI Simpósio Nacional Estado e Poder. 18 a 21 out. 2010. Universidade Federal de Sergipe. *Anais...* Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT6/GT6-RAFAEL.pdf>. Acesso em 7 out. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

MOITA LOPES, Luiz P. da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MONTEIRO, Lorena M. A Companhia de Jesus e a formação das elites católicas no sul do Brasil. *PLURA, Revista de Estudos de Religião*, vol. 2, nº 1, p. 136-152, 2011. Disponível em:

[http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/plura/article/viewFile/32/pdf\\_8](http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/plura/article/viewFile/32/pdf_8). Acesso em 21 nov. 2012.

MORAES, Marcos A. Coelho Netto entre os modernistas. *Literatura e sociedade*, n. 1, p. 102-119, 1996.

MORILA, Ailton P. Um monumento na Avenida: a Escola Normal de São Carlos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.19, p. 40 -62, set. 2005. Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis19/art03\\_19.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis19/art03_19.pdf). Acesso em: 8 out. 2012.

MÜLLER, Lauro. O discurso do Sr. Lauro Müller. (Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras). In *A Época*, Rio de Janeiro, anno VI, n. 1862, p. 1-2, 17 ago. 1917. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/hotpage/hotpageBN.aspx?bib=720100&pagfis=14857&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader>. Acesso em: 25 jan. 2013.

NASCIMENTO, Carla D' Lourdes do. “*Sagrado dever é servir à Pátria*”: A Educação Cívico-Patriótica na Série Fontes. 2003. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

NASCIMENTO, Dorval do. Nacionalização do ensino catarinense na Primeira República (1911-1920). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 21, p. 123-143, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Escola, nação, patriotismo: inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900 – 1930). *Roteiro*, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 363-380, jul./dez. 2010.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história: 1500-200*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

\_\_\_\_\_. Coelho Neto: um turbilhão de palavras. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 663, p. 71-81, jun. 2010.

OBELKEVICH, James. Provérbios e história socia. In BURKE, Peter; PORTER, Roy. (Orgs.). *História Social da Linguagem*. São Paulo: UNESP/Cambridge, 1997. p. 43-81.

OLIVEIRA, Cátia R. G. A. de; SOUZA, Rosa F. As faces do livro de leitura. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, p. 25-40, nov. 2000.

OLIVEIRA, Claudemir G. de. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano. *Diálogos Acadêmicos*: revista eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo, v. 1, n. 1, p. 1-17, out./jan. 2010. Disponível em: <http://www.semar.edu.br/revista/pdf/artigo-claudemir-goncalves-de-oliveira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

OLIVEIRA, Lúcia L. A questão nacional na Primeira República. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Bakhtin e a cultura contemporânea: sinalizações para a pesquisa em Linguística Aplicada. *Revista Anpoll*, v. 1, n. 13, p. 105-121, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/531/541>. Acesso em: 20 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. *Eutomia*: revista online de literatura e linguística, ano II, n. 2, p. 1-18, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume2/especial-destaques/destaques-linguistica/o-circulo-de-bakhtin-e-sua-contribuicao-ao-estudo-das-praticas-discursivas.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

ORIANI, Angélica P. Série “Leituras Infantis” (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2011.

PATROCINIO, José do. Silva Jardim. In WERNECK, Eugenio. (Org.) *Anthologia Brasileira*: collectanea em prosa e verso de escriptores nacionaes contendo trechos escolhidos dos melhores prosadores e poetas, precedidos de uma noticia bio-bibliographica de cada auctor. Edição commemorativa do IVº Centenario do Descobrimento do Brazil. Petropolis: Typ. da Pap. Jeronymo Silva, 1900. p. 179-184. Disponível em: <http://archive.org/stream/anthologiabrasil00unkngoog#page/n4/mode/2up/search/silva+jardim>. Acesso em 9 fev. 2013.

PEIXOTO, Afrânio [1916]. O futuro da nossa língua. In CAMPOS, Agostinho de. *Paladinos da Linguagem*. Antologia Portuguesa organizada por Agostinho de Campos. Segundo Volume. Paris/Lisboa: Aillaud e Bertrand / Porto: Chardron / Rio de Janeiro: F. Alves, 1922. p. 19-21.

PILETTI, Nelson. *Historia da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

PINHEIRO, Alexandra S. Práticas de leitura no interior Brasileiro: a questão dos livros de leitura. II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial. Rio de Janeiro, 11 a 15 de maio de 2009. Disponível em: [http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/ii\\_pdf/Alexandra\\_Santos\\_Pinheiro.pdf](http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/ii_pdf/Alexandra_Santos_Pinheiro.pdf). Acesso em 2 fev. 2013.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920/1924].

\_\_\_\_\_. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. 1. ed. Coordenador de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2011.

PRADO JÚNIOR, Caio [1945]. *História econômica do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PREUSS, Mara A. S. *A correspondência epistolar de Henrique da Silva Fontes*. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

PROCHNOW, Denise de P. M.; AURAS, Gladis M. T. Lições dos grupos escolares: um estudo sobre a incorporação do método de ensino intuitivo na cultura escolar dos primeiros grupos escolares florianopolitanos (1911-1935). *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia, 5 a 8 nov. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Denise%20de%20Paulo%20M.%20Prochnow%20e%20Gladys%20Mary%20Teive%20Auras%20-%20Text.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *As lições da Série Fontes no contexto da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RANQUETAT JÚNIOR, César A. A campanha cívica de Olavo Bilac e a criação da liga da Defesa Nacional. *Composição: Revista de Ciências Sociais: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*, Ano 6, n. 11, p. 25-43, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistacomposicao.ufms.br/composicao11.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2012.

REALE, Miguel. [1949/1950]. Posição de Rui Barbosa, no mundo da filosofia – notas de estudo para a compreensão de uma trajetória espiritual. *Justiça e História*, v. 4, n. 8, 2004. Disponível em: [http://www.tjrs.jus.br/export/poder\\_judiciario/historia/memorial\\_do\\_poder\\_judiciario/memorial\\_judiciario\\_gaicho/revista\\_justica\\_e\\_historia/isn\\_1676-5834/v4n8/doc/04\\_Miguel\\_Reale.pdf](http://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaicho/revista_justica_e_historia/isn_1676-5834/v4n8/doc/04_Miguel_Reale.pdf). Acesso em: 10 fev. 2013.

REMER, Maísa M. Z.; STENTZLER, Márcia M. Método intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 out. 2009. PUCPR. *Anais...* p. 6334-6344. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2908\\_1161.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2908_1161.pdf). Acesso em 15 set. 2012.

RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RIBEIRO, Pollyane Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010.

ROCHA, Simone. A educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no Boletim de Eugenia 1929-1933. *Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 13, p. 162-177, mai.-jul. 2011. Disponível em: [http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq13/11%20\\_a\\_e\\_ducacao\\_cp13.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq13/11%20_a_e_ducacao_cp13.pdf). Acesso em 15 nov. 2011.

RODRIGUES, Nara C. *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RODRIGUES, Rosângela H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: [http://www.uff.br/peteconomia/pages/utilidades/apostilas/educacao/constituicao\\_e\\_funcionamento\\_do\\_genero\\_jornalistico\\_tese\\_rhr.PDF](http://www.uff.br/peteconomia/pages/utilidades/apostilas/educacao/constituicao_e_funcionamento_do_genero_jornalistico_tese_rhr.PDF). Acesso em: 2 out. 2011.

RODRIGUES, Rosângela H. ; RIBEIRO, Vinicius V. Análise dialógica do gênero ombudsman. *Working Papers em Lingüística*, Florianópolis, v. 10, p. 1-49, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAMPAIO, Maria C. H. A propósito de *Para uma filosofia do ato* (Bakhtin) e a pesquisa científica nas ciências humanas. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 42-56, 1º sem. 2009, p. 42-56.

SANTA CATARINA. Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo. Conselho Estadual de Cultura. *Centenário de nascimento de Henrique da Silva Fontes: Aspectos da vida e da obra*. (Painel realizado em 15 de março de 1985 no Auditório da Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis: Conselho Estadual de Cultura, 1986.

SANTA CATHARINA. *Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina*. Aprovado e mandado observar pelo Decreto N.º 795 de 2 de maio de 1914. Joinville: Typographia Bohem, 1914a.

\_\_\_\_\_. *Programma dos Grupos Escolares e das escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina*. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº796, de 2 de maio de 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914b.

\_\_\_\_\_. *Programma de Ensino dos Grupos Escolares*. Aprovado pelo Decreto n. 1322, de 29 de janeiro de 1920. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1920.

SANTOS, Paulete M. C. dos. *Protocolo do bom cidadão – Série Fontes: lições de moral e civismo na organização da educação*. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SANTOS, Ademir V. dos; NICARETA, Samara E. O abasileiramento infantil: livros didáticos e currículo da escola primária no Estado Novo. *Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, s/v, s/n, p. 113-130, dez. 2008. Disponível em:  
[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq6/8\\_o\\_abasileiramento\\_cp6.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq6/8_o_abasileiramento_cp6.pdf). Acesso em 15 nov. 2011.

SANTOS, Maria C. F.; SELLES, Sandra L. E. A disciplina escolar História Natural, os livros didáticos e os professores autores na década de 1930: Waldemiro Potech e os compêndios de História Natural. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória, ES, 16 a 19 de maio de 2011. *Anais...* Disponível em:  
<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/543.pdf>. Acesso em 20 dez. 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1916]. *Curso de lingüística geral*. 26 ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHELBAUER, Anaete C. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria I. M. (orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. CDROM. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_011.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_011.html). Acesso em 5 ago 2012.

SCHERER, Marta. Olavo Bilac, cronista dos tempos modernos. *Anuário de Literatura*, vol. 14, n. 1, p. 88-105, 2009.

SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Scipione, 1993.

SILVA; Cristiane B.; FLORES, Maria B. R. Gênero e nação: a Série Fontes e a virilização da raça. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 32, p. 77-107, set./dez. 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 5 nov. 2011.



SILVA, Nívea R. da. *O gênero entrevista pingue-pongue: Reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. São Carlos: Pedro & João, 2009.

SILVA, Vera L. G. da. Vitrines da república: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG, 17 a 20 abr. 2006. *Anais...* Disponível em:  
<http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/16VeraLuciaGaspardaSilva.pdf>. Acesso em: 2 ago 2012.

SILVA FILHO, Vidomar. O ensino-aprendizagem de produção de oral e escrita em um curso superior de tecnologia: a construção de um trabalho com gêneros discursivos em orientação sócio-histórica. *Pesquisas em discurso pedagógico*, n. 1, p. 1-21, 2009. Disponível em:  
[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev\\_discurso.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0). Acesso em: 10 nov. 2011.

SILVEIRA, Ana P. K. *A história da disciplina de Língua Portuguesa em regiões de imigração: o caso da cidade de Blumenau*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. (Versão pré-defesa).

SMILES, Samuel [1871]. *Character*. London: The Pioneer Press, 1889. Disponível em:  
<http://archive.org/stream/character00samu#page/n5/mode/2up>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SOARES, Maura. *A biblioteca e seus patronos: Francisco Barreiros Filho, Abelardo Sousa, Doralécio Soares: Vida e obra*. Florianópolis: Papa-Livro, 1999.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007a. p. 11-36.

\_\_\_\_\_. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007b. p. 103-121.

\_\_\_\_\_. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 11, v. 1, p. 219-235, jul. 2008.

\_\_\_\_\_. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009a.

\_\_\_\_\_. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*, Centro Universitário São Camilo, n. 3, v. 1, p. 121-126, 2009b.

SOUZA, João F. S. de. *Fé, trabalho e amor à pátria: os livros da Série Fontes construindo brasileiros no Estado Novo, 1937-1945*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010.

SOUZA, Rita de C. de. *Sujeitos da educação e práticas disciplinares: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930)*. 355f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, Rosa F. de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, p. 104-121, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a08v2052.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

STEINBERG, Jonathan. O historiador e a *questione della lingua*. In BURKE, Peter; PORTER, Roy. Orgs.). *História social da linguagem*. Tradução de Alvaro Hattnher. São Paulo: UNESP, 1997. p. 235-248.

STELLA, Paulo R. Palavra. In BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 177-190.

TEIVE, Gladys M. G. Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 29 p. 57-77, Set/Dez 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em 12 ago. 2011.

THOMÉ, Nilson. *Primeira história da educação escolar no Contestado*. Caçador: UnC / Museu do Contestado, 2002.

VENERA, Isaías. *Tempo de ordem: a construção discursiva do homem útil*. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Comunicação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

VIANNA, Francisco F. M. *Terceiro Livro de Leituras Infantis*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves / Paris: Aillaud, Alves & Cia, 1917.

VOLOSHINOV, Valentin N. [BAKHTIN, Mikhail M.]. [1926]. *Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)*. Tradução para o português feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik, “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”, publicada em VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

ZUCOLOTO, Patrícia C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

## APÊNDICE 1 – QUADRO DAS LIÇÕES DO PRIMEIRO LIVRO

NL	Título	Pág.	Gênero	Assinatura	Assunto	IL
1	O trabalho	5-6	Exortação	s/ assinatura	Valor do trabalho	B
2	O macaco intrometido	7-8	Conto	s/ assinatura	Defeito da intromissão	B
3	Canto da manhã	8-9	Poema	Zalina Rolim de Toledo	Pureza do coração infantil	B
4	Pergunta inocente	9	Anekdota	s/ assinatura	Ingenuidade (humor)	B
5	Alegria de um estudante	10	Carta	Victor	Progressos na escola	B, C, D
6	O importune	11-12	Conto	s/ assinatura	Defeito da importunação	B, C
7	A mão	12	Poema	Hilario Ribeiro	Nomes (cultos) dos dedos	C
8	O medroso	13-14	Perfil	s/ assinatura	Defeito da covardia	A, B
9	Bom provérbio	14	Poema	s/ assinatura	Honestidade	B
10	Duas boas irmãs	15	Conto	s/ assinatura	Solidariedade (cuidar como atividade feminina)	B
11	Tico-tico	16	Poema	Afonso Celso	Amor à natureza	B
12	A colmeia	17-18	Conto	s/ assinatura	Defeito da imprudência	B
13	Dictados	18	Provérbio	s/ assinatura	Sabedoria popular	B
14	No aniversário de Papai	19	Carta	Paulo	Aniversário do pai	B, D
15	Um menino exemplar	20	Perfil	s/ assinatura	Bom comportamento, cortesia	B
16	Caridade	21	Poema	s/ assinatura	Caridade cristã	B, D
17	Confiança em Deus	22-23	Conto	s/ assinatura	Confiança em Deus	A, B, D
18	O cão	24	Poema	Afonso Lopes Vieira	Hospitalidade	B
19	Os meninos brigões	25-26	Conto	s/ assinatura	Briga entre irmãos e reconciliação	B
20	A menina e o gatinho	27-28	Conto	s/ assinatura	Maldade com animais e castigo	B
20	Sem título	28	Citação	M. Pape-Carpentier	Amizade	B
21	Consequencias de uma maldade	29	Carta	José	Maldade com animais e castigo	B
22	O tempo	30-31	Livro didático	s/ assinatura	Contagem do tempo	C
22	Sem título	31	Poema	s/ assinatura	Os meses do ano	C
23	Meu papagaio	32	Poema	Delminda Silveira	Brinquedo infantil	B
24	O menino generoso	33-34	Conto	s/ assinatura	Generosidade	B
25	Boas qualidades e defeitos nas crianças	34-36	Perfil	s/ assinatura	Bons e maus hábitos	B
26	O rato da dispensa	37	Fábula	Anna de Castro Osorio	Valor da independência e liberdade	B
27	Resposta a uma carta	39-40	Carta	Mario	Maldade com animais e castigo	B, D
28	O cavallo roubado	41-43	Conto	s/ assinatura	Desonestidade e castigo	B
28	Sem título	41-43	Provérbio	s/ assinatura	Três provérbios sobre	B

					castigo da mentira e desonestidade	
29	Ao entrar na aula	44-45	Poema	Afonso Celso	Relação entre fé cristã, perseverança e sucesso na escola	B, C, D
30	Jantar de barbados	46	Aneodota	s/ assinatura	Humor	B
31	Honradez	47-48	Conto	s/ assinatura	Honestidade recompensada	B
32	O menino chorão	49-50	Conto	s/ assinatura	Castigo por chorar à toa	A, B
33	Nunca se deve mentir	51-53	Conto	s/ assinatura	Condenação da mentira	B
34	A verdade e a mentira	53-54	Poema	Dr. Carlos Porto Carreiro	Condenação da mentira	B
35	Más desculpas	55-56	Conto	s/ assinatura	Responsabilidade pelos próprios atos	B, C
36	O "vai-vem"	57-58	Aneodota	s/ assinatura	Necessidade de devolver o emprestado	B
37	Gula, avareza e liberalidade	59-61	Conto	s/ assinatura	Crítica à avareza e à gula	B
38	As flores	61-62	Poema	Olavo Bilac	Amor às flores	B, D

## APÊNDICE 2 – QUADRO DAS LIÇÕES DO SEGUNDO LIVRO

NL	Título	Pág.	Gênero	Assinatura	Assunto	IL
1	Nossa Pátria	7-8	Exortação	s/ assinatura	Amor à Pátria	A, B
2	Meu Brasil	8-9	Poema	Delminda Silveira	Louvor ao Brasil	A, D
3	Necessidade de trabalho	9-10	Conto	s/ assinatura	Valor do trabalho	B
4	Gratidão	10-11	Conto	s/ assinatura	Gratidão; laço entre gerações	B, C
5	Os tres reinos da natureza	11-12	Livro didático	s/ assinatura	Rudimentos de história natural	C
6	Hymno dos sentidos	12-14	Poema	José Agostinho	Louvor à natureza e a Deus	D
7	Pontualidade	14-15	Conto	s/ assinatura	Valor da responsabilidade e pontualidade	B, C
8	Uma boa lição	15-17	Conto	s/ assinatura	Responsabilidade no cumprimento das obrigações	B
9	A raposa e as uvas	17	Poema	Bocage	Despeito	B
10	Carta de parabens	18-19	Carta	Manuel	Obediência associada a amor filial	B, D
11	O papel e a corda (Parabola)	19-20	Parábola	Extr.	Valor das boas companhias	B
11	Sem título	20	Provérbio	s/ assinatura	Valor das boas companhias	B
12	A lição	21	Poema	A. Correa de Oliveira	Valor da leitura	B, C
12	Sem título	21	Citação	s/ assinatura	Valor da amizade	B
13	O lobo e o esquilo (Fabula)	22-23	Fábula	Leão Tolstoi	Bondade e felicidade	B
14	As plantas	23	Livro didático (?)	A. F. de Castilho	Valor das plantas	B, C
15	Doçura e bondade	24-25	Conto	Guerra Junqueiro	Respeito aos deficientes	B
16	Os tres salteadores	25-27	Conto	s/ assinatura	Punição com morte da maldade e da falsidade	B
17	As abelhas	27-28	Poema	Afonso Lopes Vieira	Valor do trabalho e alegria de trabalhar	B
18	Repreensão amigavel	29-30	Carta	Álvaro	Necessidade de escrita "asseada"	B
18	Sem título	30	Poema	s/ assinatura	Sentimento expresso no olhar	-
19	O poder do exemplo	31-34	Conto	s/ assinatura	Amor e respeito aos velhos	B
20	A grandeza do Brasil	34-35	Livro didático	s/ assinatura	Tamanho comparativo do Brasil	A, C
21	Para a escola	35-36	Poema	Anna de Castro Osorio	Amor à escola; infância idealizada	B, C
22	O tolo e as moscas	37-38	Anedota	Anna de Castro Osorio	Precaução contra os tolos	B
23	A figueira e o junco	38	Conto	s/ assinatura	Humildade	B
24	O bom estudante	39-40	Perfil	s/ assinatura	Estudante ideal, associado	B, C

					a bom filho e bom cidadão	
25	Pedido justo	40-43	Carta	Achilles	Solidariedade e ação comunitária.	B, C
26	Utilidade da chuva	43-44	Poema	Francisca Julia e Julio da Silva	Chuva como um dom de Deus	C, D
27	A flauta do pastor	45-46	Conto	s/ assinatura [extr.] <sup>120</sup>	Valor da vida simples; honestidade	B
28	O Descobrimento do Brasil	46-49	Livro didático	s/ assinatura	História do Descobrimento	A, D
29	A alma	49-50	Conto	Guerra Junqueiro	Conceito de alma	B, C, D
30	O castigo da indolência	51-52	Conto	s/ assinatura [Extr.] <sup>121</sup>	Valor do esforço	B
31	Canção do exílio	53	Poema	Antonio Gonçalves Dias	Amor à Pátria	B, D
32	O cão fiel	54-55	Conto	s/ assinatura [Extr.] <sup>122</sup>	Fidelidade; crítica velada à impulsividade	B
33	O seu a seu dono	56-57	Conto	Hilario Ribeiro	Honestidade recompensada	B
34	O fabricante de cestos	58-60	Conto	s/ assinatura	O valor do conhecimento.	B
35	Guarda que comer, não guardes que fazer	60-62	Conto	Extr.	Crítica à procrastinação	B
35	Sem título	60-62	Provérbio	s/ assinatura	Crítica à procrastinação	B
36	O ninho	63-64	Poema	Virgilio Cardoso de Oliveira	Respeito aos animas	B
37	O cravo da ferradura	65-66	Conto	s/ assinatura [Extr.] <sup>123</sup>	Consequências da imprevidência	B
38	O criado mentiroso	66-69	Anegota	s/ assinatura [Extr.] <sup>124</sup>	Mentiroso ridicularizado	B, C
39	O talismã	69-71	Conto	Guerra Junqueiro	Importância do zelo com os próprios negócios	B, C
40	O que custamos aos nossos pais	72-75	Conto	Hilário Ribeiro	Amor aos pais (despesas e trabalho que dá um filho)	B
41	O professor	75-76	Poema	Delminda Silveira	Amor ao professor como aos pais	B, D
42	Defeitos que se devem evitar na sociedade	77-79	Livro didático	Dr. Joaquim Maria de Lacerda	Comportamento em ambiente social	B
43	O rico e o pobre	79-83	Conto	Guerra Junqueiro	Valorização da saúde	B, D
44	Sonhos de um estudante	83-87	Conto	H. <sup>125</sup>	Excesso de entusiasmo; ira	B
45	O filho desobediente	87-90	Conto	s/ assinatura	Desobediência castigada com a morte	B, D
46	O lobo de São	91-92	Poema	Affonso Lopes	Amor aos animas	B

<sup>120</sup> Na edição de 1945, a assinatura deste texto figura como “Extr.”.

<sup>121</sup> Na edição de 1945, a assinatura deste texto figura como “Extr.”.

<sup>122</sup> Na edição de 1945, a assinatura deste texto figura como “Extr.”.

<sup>123</sup> Na edição de 1945, a assinatura deste texto figura como “Extr.”.

<sup>124</sup> Na edição de 1945, a assinatura deste texto figura como “Extr.”.

<sup>125</sup> Na edição de 1945, este texto figura sem assinatura.

	Francisco de Assis			Vieira		
47	Noções de hygiene	93-96	Livro didático	Abilio Cesar Borges	Regras para alimentação, asseio, sono, trabalho, cuidados com a saúde	A, B
48	Mães	97-99	Conto	Anna de Castro Osorio	Incentivo à caridade	B, C
49	Hymno ao Brasil	100-101	Poema	Bellarmino Dourado [Thomaz Galhardo] <sup>126</sup>	Patriotismo, belicismo	A
50	O estudantinho da aldeia	102-107	Conto	Maria Pinto Figueirinhas	Valor da solidariedade e da verdade	B, C, D
51	Os dias feriados	107-113	Livro didático	s/ assinatura	Feriados nacionais	A, C
52	Precês da infância	114-116	Poema	D. J. Gonçalves de Magalhães	Infância	B, D
53	O ovo de Colombo	116-117	Conto	Olavo Bilac	Criatividade; despeito	B
54	O sabiá	119-121	Poema	Fagundes Varela	Elogio à natureza	B
55	Os cinco dedos da mão	121-124	Conto	s/ assinatura [Extr.] <sup>127</sup>	Amor ao pai, ao velho	B, D
56	Férias!	124	Poema	Delminda Silveira	Férias e antevisão de uma alegre volta às aulas	B

<sup>126</sup> Na edição de 1945, a assinatura deste texto figura como “Thomaz Galhardo”.

<sup>127</sup> Na edição de 1945, a autoria deste texto figura como “Extr.”.



### APÊNDICE 3 – QUADRO DAS LIÇÕES DO TERCEIRO LIVRO

NL	Título	Pág.	Gênero	Assinatura	Conteúdo	IL
1	Oração do educador	7-8	Poema	Presciliana Duarte de Almeida	Associação entre a profissão de professor e valores cristãos	B, D
2	Deus	8-9	Livro didático	Latino Coelho	Afirmção da existência e poder de Deus	B, D
2	Sem título	9	Citação	Emílio Littre	Ética existencial	C
3	Amor filial	10	Livro didático (?)	João de Deus	Amor aos pais	B
3	Sem título	10	Código de conduta	Do Código dos Escoteiros	Generosidade e coragem	A, B
4	A criança e o dever	11	Livro didático (?)	Lemos Brito	Amor à Pátria	A, B, C
4	Sem título	11	Código de conduta	Do Código dos Escoteiros	Obediência e disciplina	A, B
5	O universo	12-13	Poema	Olavo Bilac	O movimento dos astros, reafirmando o poder de Deus	D
5	Sem título	13	Provérbio	Provérbio finlandês	Reconhecimento à mãe	B
5	Sem título	13	Citação	Marquês de Maricá	Consciência	B
6	Sangue	14	Livro didático	Valdemiro Potsch	Informações sobre a composição do sangue	C
6	Sem título	14	Citação	Aristóteles	Amizade	B
7	A nossa Bandeira	15	Crônica (?)	Julia Lopes d'Almeida	Amor à bandeira nacional	A
8	A festa de Lucio	16-17	Conto	Extr.	Amor filial	B
9	Silva Jardim	18-19	Biografia	José do Patrocínio	Biografia de Silva Jardim	A, C
9	Sem título	19	Citação	Pitágoras	Elogio à amizade	B
10	A Pátria	20-21	Poema	Carlos Porto Carreiro	Amor à Pátria	A, D
10	Sem título	21	Citação	Guerra Junqueiro	Valor da instrução	C
10	Sem título	21	Código de conduta	Do Código dos Escoteiros	Fraternidade	A, B
11	A roseira	22	Crônica (?)	Coelho Neto	Dedicação às plantas retribuída	B
12	Preceitos higiênicos	23-26	Poema	Extr.	Preceitos higiênicos (aposentos, vestes, alimentos e bebidas)	A, B
12	Horas de sono: provérbio	26	Provérbio	s/ assinatura	Horas de sono	B
13	A verdadeira caridade	27	Conto	Extr.	Caridade; respeito à velhice	B, C, D
14	O General Osório	28-29	Crônica	Dionísio Cerqueira	Relato de uma batalha	A

14	Sem título	29	Citação	Sílvio Pélico	Elogio ao dever	A
15	Violetas roxas	30-31	Conto	Belmiro Braga	Amor materno	B
15	Sem título	31	Código de conduta	Do Código dos Escoteiros	Honra	A, B
15	Sem título	31	Citação	Solon	Conselhos	B
16	A raposa e o tucano: fábula	32	Fábula	Extr.	Esperteza castigada	B
17	O grito do Ipiranga	33	Poema	Odilon Fernandes	O Grito da Independência	A
18	O exército negro	34-35	Livro didático	Coelho Neto	Relato romancado da abolição	A, D
18	Sem título	35	Citação	Marquês de Maricá	Amizade	B
19	Conselhos	36	Livro didático (?)	João de Deus	Família como geradora de bons cidadãos	A, B
19	Provérbio	36	Provérbio	s/ assinatura	Bom caráter gerado na juventude	B
20	O Rato: conto	37-39	Conto	Coelho Neto	Valor do trabalho honrado	B, D
20	Sem título	39	Citação	Alex. Dumas Filho	Solidariedade	B, C
21	A caridade	40	Conto	Rita Barreto	Caridade	B, D
22	Pássaros	41	Livro didático	Valdemiro Potsch	Valor ecológico dos pássaros	B, C
22	Sem título	41	Citação	Maomé	Colaboração	B
23	Anchieta	42	Poema	Mário de Lima	José de Anchieta	A, B, D
23	Sem título	42	Citação	Samuel Smiles	Cumprimento do dever	B
24	A verdade	43-44	Conto	C. W. Armstrong	Honestidade	B, D
24	Sem título	44	Citação	Fénelon	Boas companhias	B
24	Sem título	44	Citação	Coelho Neto	Instrução	D
25	Queres ser escoteiro?	45-46	Crônica (?)	Extr.	Espírito escoteiro	A, B
25	Sem título	46	Código de conduta	Do Código dos Escoteiros	Qualidades do escoteiro	A, B
25	Sem título	46	Citação	Vitor Hugo	Consciência	B, D
26	Ferro	47	Livro didático	Valdemiro Potsch	Informações sobre o ferro	A, C
26	Sem título	47	Citação	Aristóteles	Amizade	B
27	Não condenemos sem provas	48-49	Conto	Rita Barreto	Ponderação; não acusar sem provas	B, D
27	Sem título	49	Citação	Paulo Montegazza	Bondade	B
27	Sem título	49	Citação	Marquês de Maricá	Amizade	B
28	O trabalho	50	Conto	C. W. Armstrong	Valor do trabalho	B, C
29	Vingança de martelo (Fábula)	51	Poema	Baltazar Pereira	Negação do próprio passado; falta de solidariedade de ricos em relação a pobres	B
30	Plantas e flores, frutos e sementes	52-53	Livro didático	Extr.	Descrição das partes da planta	B, C

30	Sem título	53	Citação	Guyau	Benevolência	B
31	Um contratempo útil	54-55	Conto	Extr.	Necessidade de compreender e aceitar a chuva	B
32	O patriota	56	Artigo assinado (?)	Lemos Brito	Trabalho como patriotismo	A, B
32	Sem título	56	Citação	Do Decálogo	Amor a Deus	D
33	O sapateiro e o rei	57-58	Fábula	Extr.	A felicidade da pobreza	B
34	A obediência	59	Crônica (?)	Coelho Neto	Obediência	B
34	Sem título	59	Provérbio	Provérbio inglês	Asseio	B
35	Na aula de leitura	60-61	Conto	J. Pinto e Silva	Episódio a história brasileira usado para combater racismo	A, B
35	Sem título	61	Citação	W. Penn	Valor do trabalho	B
36	Oração pela Pátria	62	Poema	Luís Guimarães Júnior	Apelo a Deus pelo bem da pátria	A, D
37	Não furtarás <sup>128</sup>	63	Manual de pedagogia	Almeida Garret	Honestidade	B, D
37	Sem título	63	Citação	Dos Provérbios - VI	Economia	B
38	A rua	64-65	Conto	Rita de M. Barreto	Bondade com idoso	B
38	Sem título	65	Poema	D. Aquino Corrêa	Bandeira brasileira	A, D
38	Sem título	65	Citação	Daniel Ross	Deveres	B, C
39	Dia 21 de abril	66-67	Conto	J. Pinto e Silva	Inconfidência mineira	A
40	O velho rei: conto	68-69	Conto	Olavo Bilac	Despotismo; piedade	B
41	O castigo do cedro (Fábula)	70	Poema	S/ assinatura [Baltazar Pereira] <sup>129</sup>	Soberba	B
42	Economia	71	Crônica (?)	Coelho Neto	Economia versus avareza	B
43	Relações e deveres entre irmãos	72-74	Carta	Mme. Permond	Solidariedade entre irmãos	B, C
43	Sem título	74	Citação	Horácio Greeley	Trabalho	B
43	Sem título	74	Citação	Orisson Marden	Privações	B, D
44	Aos desamparados	75	Poema	Francisco Viana	Piedade pelas crianças pobres	B, C
44	Sem título	76	Citação	Orisson Marden	Fracasso	B
45	Sete de setembro	77-79	Discurso (?)	Extr.	Sentido histórico do Sete de Setembro	A
45	Sem título	79	Citação	Pitágoras	Proceder ético	B
45	Sem título	79	Citação	Cawper	Ociosidade	B
46	O que devemos aos que trabalham	80	Livro didático (?)	C. Wagner	Elogio ao trabalho	B, C
46	Sem título	80	Citação	C. Wagner	Importância da ordem	B

<sup>128</sup> No original (GARRET, 1867, p. 113), não consta título.

<sup>129</sup> Na edição de 1951, a assinatura desse texto consta como “Baltazar Pereira”.

47	Exílio	81-82	Poema	Casimiro de Abreu	Elogio à terra natal	A
48	Uma lição bem aproveitada	83-84	Conto	J. Pinto e Silva	Episódio da regência Feijó	A
48	Sem título	84	Poema	Olavo Bilac	Amor à casa	B, D
48	Sem título	84	Citação	Miguel Couto	Valor de um povo	A
49	A raposa e a onça	85-86	Fábula	Fábula indígena	Gratidão	B
49	Sem título	86	Citação	Orisson Marden	Exatidão no trabalho	B
50	Laffitte	87	Biografia	Extr.	Elogio ao espírito metódico e econômico	B
50	Sem título	87	Citação	Miguel Couto	Importância da cultura	C
51	O altruísmo	88	Conto	C. W. Armstrong	Altruísmo	B, C
51	Sem título	88	Citação	Rui Barbosa	Higiene do corpo e da alma	B
52	O periquito	89	Poema	Luís Pizarini	Piedade pelos animais	B
52	Sem título	89	Citação	Rui Barbosa	Regime de sono	B
53	O velho, o menino e a mulinha	90-91	Conto	Monteiro Lobato	Guiar-se pelas próprias convicções	B
53	Sem título	91	Citação	Rui Barbosa	Oração e trabalho	B, D
54	O Escotismo	92-94	Artigo assinado (?)	S/ assinatura <sup>130</sup>	Elogio ao escotismo, associado ao eugenismo e ao patriotismo	A, B
54	Sem título	94	Poema	Olavo Bilac	Exortação ao trabalho	B
55	Germinação	95-96	Livro didático	Valdemiro Potsch	Germinação da semente	C
55	Sem título	96	Citação	Rui Barbosa	Valorização do trabalho; planejamento do trabalho	B
55	Sem título	96	Citação	Samuel Smiles	Planejamento do trabalho	B
56	Os jesuítas	97	Poema	Humberto de Campos	Trabalho civilizador dos jesuítas	A, D
56	Sem título	97	Citação	S/ assinatura	Trabalho e felicidade	B
57	O amor de Deus e o de nossos pais	98-99	Conto	Extr.	Oração dos filhos pela saúde dos pais	B, D
57	Sem título	99	Citação	Melo Viana	Relação entre família e escola	B, C
57	Sem título	99	Citação	Teleffe Boroks	Cuidado com o corpo e a alma	B
58	Os Bandeirantes	100-102	Livro didático (?)	Carlos Góis	Atividades dos bandeirantes	A
58	Sem título	102	Citação	Schiller	Trabalho nobilitante	B
59	A Árvore	103-104	Livro didático (?)	Craveiro Costa	Valorização da árvore	B, D
59	Sem título	104	Citação	Bazin	Humildade	B
60	Antônio Gonçalves Dias	105	Biografia	Extr.	Biografia de Gonçalves Dias	A
60	Sem título	105	Citação	Epicteto	Opinião alheia sobre nosso comportamento	B
61	O segredo nacional	106	Biografia	B. de Souza	Heroísmo de Américo	A

<sup>130</sup> Na edição de 1945, a assinatura desse texto consta como “Extr.”.

					Silvado	
62	Violetas	107	Poema	Marquês de Sapucaí	Homenagem à filha morta. (luto)	B
63	A Independência	108	Apólogo	C. W. Armstrong	Resistência conferida pelos rigores da vida	B
64	As araucárias	109-110	Livro didático	Extr.	Informações sobre a araucária	B, C
65	Os três grãos de milho: conto	111-112	Conto	Coelho Neto	Valor do trabalho	B
66	Músculos	113	Livro didático	Valdemiro Potsch	Função dos músculos	C
67	Pinheiros	114	Poema	Rodrigo Júnior	Elogio ao pinheiro	B
67	Sem título	114	Citação	Confúcio	Severidade consigo próprio	B
68	O ferreiro	115-117	Conto	Extr.	Solidariedade; valor do trabalho	B, C
68	Sem título	117	Citação	Rui Barbosa	Altruísmo; senso de comunidade	B, C
69	A Justiça <sup>131</sup>	118	Manual de pedagogia	Almeida Garret	Virtude da justiça	B, C
69	Sem título	118	Citação	Rui Barbosa [Rita de Macedo Barreto] <sup>132</sup>	Fé e caridade	D
70	A Proclamação	119-120	Conto	Extr.	Proclamação da República	A, C
70	Sem título	120	Citação	Rui Barbosa	Coincidência entre ideias e atos	B, C
71	Ordem e progresso	121-123	Conto	Rita M. Barreto	Família que se desintegra após morte do pai (cabeça do casal)	A, B, C
72	O ouro e o carvão	124-125	Poema	Extr. [Carlos Hipólito de Santa Helena Magno] <sup>133</sup>	Disputa de egos, soberba	B
72	Sem título	125	Citação	Extr.	Inveja	B
73	As armas nacionais	126	Livro didático	S/ assinatura	Descrição das armas nacionais (brasão)	A, C
74	Cachoeiras	127	Livro didático	Valdemiro Potsch	Quedas d'água como fontes de energia	A, C
75	Juramento à Bandeira	128-130	Saudação cívica	Extr.	Juramento de fidelidade à bandeira, que encerra com citação de dois versos de Castro Alves	A, C

<sup>131</sup> No original (GARRET, 1867, p. 15), não consta título.

<sup>132</sup> Na edição de 1951 do *Terceiro Livro*, consta a assinatura “Rita M. Barreto”. Uma vez que não localizamos a citação entre os escritos de Rui Barbosa através de buscas na internet, decidimos considerar essa segunda autoria como sendo a correta.

<sup>133</sup> Poema de autoria de Carlos Hipólito de Santa Helena Magno (1848-1882), poeta romântico paraense. A aposição de “Extr.” a esse texto pode indicar dificuldade de Henrique Fontes em determinar sua autoria.

75	Sem título	128	Citação	Rui Barbosa	Lei e direito	C
76	A simplicidade	131	Carta	Mme. Permond	Denúncia da ostentação como um defeito contrário à caridade cristã	B, C, D
76	Sem título	131	Citação	Manuel Bernardes	Falsa amizade	B
77	Armas	133	Poema	Fagundes Varela	A língua humana como arma poderosa	B
78	O jaboti e o gigante	134-135	Fábula	Fábula indígena	Esperteza superior à força	B
78	Sem título	135	Citação	s/ assinatura	Condenação do álcool	B
79	Dois de novembro	136	Artigo assinado (?)	Extr.	Culto à memória dos mortos.	A
80	Diligência	137	Crônica (?)	Coelho Neto	Caça com armadilha ilustrando a necessidade de ser diligente	B
81	Oração	138-139	Poema	Emiliano Perneta	O poder da oração	D
81	Sem título	139	Citação	s/ assinatura	Necessidade de comer com calma	B
81	Sem título	139	Citação	Marquês de Maricá	Livros como companhia	C
82	Saudação à Bandeira	140-141	Saudação cívica	Firmino Costa	Saudação à bandeira, com um tanto de religiosidade	A
82	Sem título	141	Citação	Campoamor	Liberdade e dever	B
82	Sem título	141	Citação	Confúcio	Compromisso da promessa	B
83	O sono de um anjo	142	Poema	Lúis Guimarães	Pedido de proteção divina a uma filha.	B, D
84	Férias	143	Poema	Odilon Fernandes	Alegria das férias, associada a culto à natureza e a Deus	B, D

## APÊNDICE 4 – QUADRO DAS LIÇÕES DO QUARTO LIVRO

NL	Título	Pág.	Gênero	Assinatura	Conteúdo	IL
1	Hymno ao Creador	7-8	Poema	Domingos Gonçalves de Magalhães	Louvor a Deus.	D
2	A família	8-9	Discurso	Henrique Coelho	Elogio à família.	B, C
3	A avozinha	10	Poema	Carlos Porto Carreiro	Descrição da avó, fazendo rendas	B, C
4	O poder da família <sup>134</sup>	11	Livro de autoajuda	Samuel Smiles	Importância da família	B
5	O avô	12	Poema	Olavo Bilac	Lembranças de um velho soldado	A, B
6	Amor de mãe <sup>135</sup>	13-15	Carta	Edmundo d'Amicis	Carta com dura reprimenda do pai a um filho que desrespeitou a mãe	B
6	Sem título	15	Citação	Marquês de Maricá	Educação por exemplos	B
7	Ser mãe	16	Poema	Coelho Neto	Poema sobre a maternidade	B
8	Meu pae	17	Crônica	Julia Lopes de Almeida	Elogio ao pai	A, B
9	Em família	18	Poema	Affonso Celso	Rotina familiar idealizada	B
9	Sem título	18	Citação	Emilio Faguet	Respeito como base da família	B
10	Solidariedade familiar	19-20	Livro didático	s/ assinatura	Pequena introdução, seguida de artigos do Código Civil relativos à solidariedade familiar	B, C
10	Sem título	20	Citação	Emerson	Boa educação	B
11	A leoa	21	Poema	Raymundo Corrêa	Amor materno	B
12	Parentesco	22-24	Livro didático	s/ assinatura	Graus de parentesco	C
13	A casa	25	Poema	Olavo Bilac	Valorização da casa	B, C
14	Higiene da habitação	26	Livro didático(?)	José Rangel	Cuidados na construção e manutenção da casa	B

<sup>134</sup> Texto localizado, em inglês, em Smiles (1889 [1871], p. 54), no capítulo intitulado “Home Power” ( *O poder do lar*).

<sup>135</sup> No original, em italiano, o texto tem por título “Mia madre” (DE AMICIS, 1994, p. 35).

15	Ubi natus sum <sup>136</sup>	27	Poema	Luis Delfino	Descrição da casa e dos pais	A, B
16	Inviolabilidade de domicilio	28-29	Livro didático	Araújo Castro	Explicações sobre inviolabilidade do domicilio	C
16	Sem título	29	Citação	Joaquim Nabuco	Educação como processo longo	C
17	Domus aurea	30	Poema	Cruz e Souza <sup>137</sup>	Elogio ao lar e à família	B, D
18	O torrão natal <sup>138</sup>	31	Romance	Joaquim Manoel de Macedo	Amor à terra natal e ao país.	A, B
19	Visita à casa paterna	32	Poema	Luís Guimarães Júnior	Visita de um homem adulta à casa da infância	B
20	A pequena pátria	33	Crônica(?)	Marcos Konder	Amor à "pequena pátria" e à "grande pátria".	A, B
21	De volta à terra	34-37	Poema	Paulo Setúbal	Homem retorna, já formado, à terra natal (pequena pátria) e revê os conhecidos	A
22	A Pátria <sup>139</sup>	38	Discurso	Ruy Barbosa	Lição de patriotismo	A
23	A Pátria	38-39	Poema	Aquino Corrêa	Poema patriótico sobre os nomes do Brasil	A, D
24	Pindorama	40	Artigo assinado (?)	Eurico de Góes	Ausência do sentimento de pátria entre os indígenas	A, C
25	Terra do Brasil	41	Poema	D. Pedro II	Associação entre pátria e mãe	A, B, D
26	Lingua portuguesa <sup>140</sup>	42	Livro didático	Afrânio Peixoto	Considerações sobre a língua portuguesa e ensino de amor à língua	A
27	Terra de Santa Cruz	43	Poema	Rosalina Coelho Lisboa	Descobrimto do Brasil, associado a religiosidade	A, D
28	Direitos e deveres	44-45	Livro didático	Graccho Cardoso	Direitos e deveres do cidadão	A, B, C
29	O sementeador	46-47	Poema	Amélia Rodrigues	Versão da parábola do sementeador	A, B, D
30	Ensinemos o Brasil aos brasileiros <sup>141</sup>	48-51	Discurso	Lauro Müller	Necessidade de ensinar os valores patrióticos aos jovens	A, D

<sup>136</sup> Constam, na lição 15, duas notas de rodapé relativas a este texto, uma com a tradução do título e outra com informações sobre a casa em que nasceu Luís Delfino.

<sup>137</sup> Consta, na lição 17, uma nota de rodapé relativa a este texto, com a tradução do título.

<sup>138</sup> Trecho do romance *Rio do Quarto*.

<sup>139</sup> No original (BARBOSA, 1956 [1903], p. 359), não consta título.

<sup>140</sup> Trecho de um texto localizado na antologia *Paladinos da linguagem* de 1922, onde figura com o título "O futuro da nossa língua" (PEIXOTO, 1922 [1916]).

<sup>141</sup> No original (MÜLLER, 1917, p. 2), não consta título.



31	O trabalhador <sup>142</sup>	51	Discurso	Ruy Barbosa	Elogio ao homem trabalhador	B
32	Trabalhar <sup>143</sup>	51	Discurso	Ruy Barbosa	Regulação do sono	B
33	O trabalho, lei universal <sup>144</sup>	52	Tratado de filosofia	Marco Aurelio	Necessidade do trabalho	B
34	Comportamento escolar	53	Livro didático (?)	João de Deus	Regras de conduta para alunos	B
35	A cidade da Luz: a escola	54-55	Poema	Luís Delfino	Idealização da escola	B, C
36	Os livros	56	Sermão	Vieira	Valor dos livros	C
37	Lêr e reflectir <sup>145</sup>	56	Discurso	Ruy Barbosa	Leitura e reflexão	B, C
38	A guerra	57	Sermão	Vieira	O flagelo da guerra	C, D
38	Sem título	57	Citação	Ruy Barbosa	O flagelo da guerra	C
39	A paz e a guerra	58-60	Livro didático (?)	A. Mário Caldeira Brant	Espécie de diálogo socrático, no qual se discute a legitimidade da guerra.	A, C
40	A paz	61	Poema	Belmiro Braga	Alegria da paz	C, D
41	Appello á mocidade	62-63	Discurso	Pedro Lessa	Brilho dos brasileiros na guerra, reafirmação do poder da raça	A
42	Na defesa do solo	64	Poema	Alvaro Borges dos Reis	Brilho dos brasileiros na guerra, reafirmação do poder da raça	A
43	Oração á Bandeira	65-68	Saudação cívica	Olavo Bilac	Louvação da bandeira e da nação brasileira	A
44	Á Bandeira	68-69	Poema	Aquino Corrêa	Saudação à bandeira	A
45	Os portugueses	70-71	Livro didático	Affonso Celso	Elogio aos portugueses	A
46	Cantando, espalharei	71	Poema	Camões	Duas primeiras estrofes de <i>Os Lusíadas</i> , elogio aos portugueses	A, D
47	Lingua portuguesa	72	Poema	Olavo Bilac	Louvação à língua portuguesa	A
48	Os grandes índios	73-77	Artigo assinado	Viriato Corrêa	Feitos de vários índios brasileiros do século XVI	A
49	José de Anchieta	78-79	Poema	Machado de Assis	Louvação a José de Anchieta	A, D
50	Os negros	80-81	Biografia	Affonso Celso	Feitos de vários negros brasileiros	A
51	O homem forte	81-82	Poema	Gonçalves Dias	Visão ideal de homem dedicado à pátria	A
52	Virtude e sciencia	83	Livro didático (?)	A. F. de Castilho	A virtude e a ciência como bens duradouros	B, C
53	O homem magnânimo <sup>146</sup>	84	Tratado de filosofia	Aristóteles	Perfil do homem magnânimo	C

<sup>142</sup> No original (BARBOSA, 1948 [1893], p. 44), não consta título.

<sup>143</sup> No original (BARBOSA, 1997 [1920], p. 29), não consta título.

<sup>144</sup> Na versão consultada deste texto (MARCO AURÉLIO, 2002 [17?], p. 57), não consta título.

<sup>145</sup> No original (BARBOSA, 1997 [1920], p. 329), não consta título.

54	Sete de setembro	85-86	Poema	Casimiro de Abreu	Celebração do grito da independência e heroificação de Pedro I	A
55	Inteireza dos Andradas	86-87	Biografia	Vasconcellos de Drummond	Episódio que revela o caráter dos irmãos Andrada	A, B
56	Para a paz e liberdade <sup>147</sup>	88	Discurso	Lauro Müller	Mescla de discurso pacifista com belicista	A
57	Ao Brasil	89-90	Poema	Fagundes Varela	Elogio à pátria brasileira	A, D
58	Deixem isto para as mulheres	90-93	Biografia	B. de Souza	Relato da morte heroica do tenente José Inácio da Silveira, que recusa cloróformio numa amputação (belicismo)	A
59	Heroínas Brasileiras	94-96	Biografia	Osório Duque Estrada	Biografias de mulheres envolvidas em guerras (belicismo)	A
60	Liberdade	97	Poema	Antonio Carlos	Elogio à liberdade	A
61	José da Silva Mafra	98-99	Biografia	Joaquim Manoel de Macedo	Biografia de José da Silva Mafra, que morreu pobre e foi exemplo de honestidade e trabalho.	A, B
62	Rosa Maria Paulina da Fonseca	100	Biografia	Sylvio Romero	Mulher que perde dois filhos na Guerra do Paraguai e ainda comemora a vitória brasileira (belicismo).	A
63	Simplicidade, felicidade	101	Poema	Guilherme de Almeida	Ideal de vida simples.	B
64	Uma heroína	102-104	Biografia	Lemos Britto	Biografia de Maria Quitéria	A
65	O pessimismo nas escolas	105-106	Discurso (?)	Araípe Júnior	Influência do pessimismo sobre o desempenho escolar (poder da raça)	A
66	Amor à profissão	107-108	Ensaio (?)	Emílio Faguet	Necessidade de amor ao trabalho	B
67	Hymno do trabalho	109	Poema	A. F. de Castilho	Valorização do trabalho	B, D
68	A campanha do trigo	110	Crônica (?)	Adolpho Konder	Elogio ao trabalho no trigo	B, D
69	Dever de solidariedade	111-114	Biografia	Carlos Góes	Heroísmo do cônego Marinho, que foi solidário aos companheiros revolucionários presos	A, B
70	A paixão da verdade <sup>148</sup>	115	Discurso	Ruy Barbosa	A verdade impondo-se sobre a mentira e o erro	B, C
71	A Pátria	116	Poema	Antonio Salles	Patriotismo como amor à terra natal ("pequena	A

<sup>146</sup> Trecho do terceiro capítulo do quarto livro de *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 1984). Não consta título na edição consultada.

<sup>147</sup> No original (MÜLLER, 1917, p. 2), não consta título.

<sup>148</sup> No original (BARBOSA, 1965 [1909], p. 194), não consta título.

					pátria")	
72	Impostos	117-118	Livro didático	Jonathas Serrano	Necessidade do imposto, militarismo	A, B, C
73	Joaquim Nabuco	119-121	Biografia	Henrique Coelho	Biografia de Joaquim Nabuco	A, B
74	Conselheiro Jeronymo Francisco Coelho	122-123	Biografia	José Boiteux	Biografia de Jerônimo Coelho	A, B
75	Marechal Deodoro	124-125	Poema	Luís Murat	Elogio a Deodoro da Fonseca	A
76	O velho guia	126-129	Biografia	Alfredo d'Escragnolle Taunay	Episódio da Guerra do Paraguai	A
77	O Visconde de Mauá	130-132	Biografia	Alberto de Faria	Biografia do Visconde de Mauá	A
78	Lavra sempre...	133	Poema	Amadeu Amaral	Incentivo ao trabalho como ato religioso	B
79	Os criminosos do machado	134	Discurso	Adolpho Konder	Apelo em favor da floresta de pinheiros	A, B
80	Felipe Schmidt	135-136	Biografia	Edmundo da Luz Pinto	Elogio a Felipe Schmidt.	A, C
81	As boas acções <sup>149</sup>	137	Memória	Ruy Barbosa	Elogio às ações em benefício das gerações futuras	B, C
82	Trajano de Carvalho	137-139	Biografia	Henrique Boiteux	Trajano de Carvalho mostrado como idealista e trabalhador	A
83	A aguia e o sol	140-141	Poema	Joaquim Serra	Fábula em versos que mostra como Deus cuida de todos, mesmo os mais humildes	B, D
84	O ideal <sup>150</sup>	141	Discurso	Ruy Barbosa	Descrição sobre o que é o ideal	B,C

<sup>149</sup> No original (BARBOSA, 1971 [1910], p. 32), consta o título “A couve e o carvalho”.

<sup>150</sup> No original (BARBOSA, 1956, p. 365), não consta título.