



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

Vanessa Goes Denardi

**Gota enunciativa no mar da educação:** o discurso nacionalista de Raul Rodrigues  
Gomes nos manuais *Prática de Redação* (Décadas de 1920 e 1930)

Florianópolis

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

Vanessa Goes Denardi

**Gota enunciativa no mar da educação:** o discurso nacionalista de Raul Rodrigues  
Gomes nos manuais *Prática de Redação* (Décadas de 1920 e 1930)

Tese submetida ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
para obtenção do título de Doutora em  
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela  
Hammes Rodrigues

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Goes Denardi, Vanessa

Gota enunciativa no mar da educação : o discurso nacionalista de Raul Rodrigues Gomes nos manuais Prática de Redação (Décadas de 1920 e 1930) / Vanessa Goes Denardi ; orientador, Rosângela Hammes Rodrigues, 2022.  
308 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. I. Hammes Rodrigues, Rosângela. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

Vanessa Goes Denardi

**Gota enunciativa no mar da educação:** o discurso nacionalista de Raul Rodrigues Gomes nos manuais *Prática de Redação* (Décadas de 1920 e 1930)

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira, Dra.  
Membro externo - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Norberto Dallabrida, Dr.  
Membro externo - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Profa. Teresa Rabazas Romero, Dra.  
Membro externo - Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Profa. Fabiana Giovani, Dra.  
Membro interno- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Adair Bonini, Dr.  
Membro interno - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Daniel do Nascimento e Silva, Dr.  
Membro interno - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado aprovado para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.  
Orientadora

Florianópolis, 2022.

Para Celso,  
mar para o meu sol, para eu me pôr.

## AGRADECIMENTOS

Me molhei no mar (e nada pedi), só agradecei.

(Maria Bethânia, *Abraçar e Agradecer*, 2016)

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado sanduíche no exterior, e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, pela acolhida.

À professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, pelos ensinamentos e incentivos, pela empatia e, sobretudo, pela cuidadosa orientação desta pesquisa.

Aos professores membros da banca examinadora, Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira, Dr. Norberto Dallabrida, Dra. Teresa Rabazas Romero, Dra. Fabiana Giovani, pelo olhar crítico e pelas contribuições assertivas na qualificação do projeto de tese.

Aos professores Dr. Rodrigo Acosta Pereira, Dr. Adair Bonini e Dr. Daniel do Nascimento e Silva, pelo aceite em compor a suplência na banca examinadora da qualificação e/ou da defesa da tese.

À professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive, pelo incentivo acadêmico e pela amabilidade de sempre.

Aos funcionários e estagiários dos acervos consultados, em especial aos da Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná (BPP) e do Centro de Memória e Pesquisa Histórica da Universidade Federal de São Paulo (CMPH/UNIFESP), pela colaboração e prestatividade.

A Christina Gomes, bisneta de Raul Rodrigues Gomes, pela disponibilização de materiais para a realização de produções científicas diversas.

À minha mãe e meu amor primeiro, Gislene, por me ensinar, diariamente, a professorar e a esperar; e ao meu pai(drasto), Fernando, pelas palavras sempre incentivadoras.

A Cristhiane, pela irmandade de sangue e de afeto, que nos conecta de maneira sublime; e ao meu sobrinho, Gustavo, pela alegria de (me fazer) viver.

Ao Celso Denardi Junior, pelo companheirismo, pelo cuidado diário e pela paciência infinita.

À minha filha (*in memoriam*), que chegou e partiu nos momentos finais desta pesquisa, por ter me ensinado tudo e tanto.

Ao João Emílio, filho canino, pela presença carinhosa em todos os momentos.

A Caroline e Leticia, com quem compartilho momentos indisciplinados (na vida e na pesquisa), por serem “as minhas meninas, do meu coração”.

Aos amigos Arielle, Daiana, Gabriela, Claudinei, Paula, Roberta e Thiago, pelas potentes interlocuções nas esferas acadêmica e/ou íntima.

Ao meu quarteto favorito, composto por Adriana, Elisa, Luiza e Neide, pelo carinho e pelas alegrias compartilhadas.

A Amanda Chofard, pela amizade e pela leitura do texto.

#### Atravessando o Oceano Atlântico...

À professora Dra. Teresa Rabazas Romero, pela atenção dispensada às questões burocráticas do doutorado sanduíche, pelo amável acolhimento na Universidad Complutense de Madrid (UCM) e pelas oportunidades de aprendizagem e de discussões durante a minha passagem pela Espanha.

Ao professor Dr. Carlos Sanz Simón, pela receptividade e pelas trocas diversas.

À professora Dra. Sara Ramos Zamora, pelos ensejos viabilizados para discussões sobre as propostas pedagógicas freireanas.

À professora Dra. Tatiane de Freitas Ermel, que me auxiliou desde antes da viagem, por ter me recebido em suas aulas e ter me proporcionando momentos de docência na UCM.

Às professoras da Universidad Nacional de Educación a Distancia, Dra. Ana Badanelli, Dra. Gabriela Ossenbach Sauter e Dra. Kyra Mahamud, por suas vastas produções na área da manualística e por aclararem algumas concepções de pesquisa durante os nossos encontros.

Ao professor Dr. Agustín Escolano Benito, por me receber no Centro Internacional de la Cultura Escolar e possibilitar o acesso a bibliografias fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

Por fim, a todos/as/es que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização desta pesquisa.

Quando um rio corta, corta-se de vez  
O discurso-rio que ele fazia;  
Cortado, a água se quebra em pedaços,  
Em poços de água, em água paralítica.  
Em situação de poço, a água equivale  
A uma palavra em situação dicionária:  
Isolada, estanque no poço dela mesma,  
E porque assim estanque, estancada;  
E mais: porque assim estancada, muda,  
E muda porque com nenhuma se  
comunica,  
Porque cortou-se a sintaxe desse rio,  
O fio de água por que ele discorria.  
O curso de um rio, seu discurso-rio,  
Chega raramente a se reatar de vez;  
Um rio precisa de muito fio de água  
Para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
Lhe impondo interina outra linguagem,  
Um rio precisa de muitas águas em fios  
Para que todos os poços se enfrasem:  
Se reatando, de um para outro poço,  
Em frases curtas, então frase e frase,  
Até a sentença-rio do discurso único  
Em que se tem voz a seca ele combate.

(João Cabral de Melo Neto, *Rio sem  
Discurso*, 1966)

## RESUMO

Situada nas fronteiras da Linguística e da Educação, esta pesquisa objetiva compreender como Raul Rodrigues Gomes manifestou e materializou discursivamente concepções nacionalistas nos manuais escolares *Prática de Redação* publicados nas décadas de 1920 e 1930. A fundamentação teórica está ancorada na teoria do Círculo de Bakhtin, que propõe conceitos centrais para o processo de compreensão discursiva dos quatro manuais escolares *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), que foram produzidos para a circulação na esfera educacional e para a recepção do alunado nas aulas de língua portuguesa. De abordagem qualitativa, a pesquisa tem como base teórico-metodológica a Análise Dialógica do Discurso, bem como os aportes da Manualística, que subsidiam tanto a escuta ativa do objeto de pesquisa quanto na sua análise. As quatro obras analisadas, enquanto enunciados escritos em um determinado horizonte ideológico, refletiram e refrataram as tendências pedagógicas de um Ensino Ativo e Intuitivo, bem como as ideias nacionalistas vigentes à época, que envolviam, basicamente, o patriotismo, o civismo e a moral para a formação de um imaginário de nação. Nos quatro volumes da obra, há uma mobilização de textos que são reenunciados e ressignificados, bem como de recursos tipográficos e estilísticos, que contribuem para o entendimento da posição axiológica autoral frente aos movimentos e políticas nacionalistas, que intencionavam formar a consciência individual dos estudantes com a conversão de signos sociais exteriores em signos sociais interiores, por meio do processo de interação dialógica com os textos reenunciados nesses manuais escolares. A partir das análises de *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), é possível concluir que Raul Rodrigues Gomes mobilizou o discurso nacionalista a fim de evidenciar um projeto de dizer ora pessoal, ora das classes dominantes a que pertencia ou a que estava submetido. Em ambos os casos, existiam padrões convergentes ao fomento da modernidade e à formação da nacionalidade, que foram materializados pela recorrência de reenunciados de certos textos e seus discursos, pelas escolhas estilísticas que evocavam discursos, e por assuntos específicos que se perpetuam no grande tempo, isto é, no tempo da cultura, da história, da formação das sociedades etc., no qual sempre existe uma possível renovação, uma vez que nenhum discurso está morto.

**Palavras-chave:** Manuais Escolares. Nacionalismo. Raul Rodrigues Gomes. Análise Dialógica do Discurso.

## ABSTRACT

Situated on the frontiers of Linguistics and Education, this research aims to understand how Raul Rodrigues Gomes manifested and discursively materialized nationalist conceptions in the textbooks *Prática de Redação* published in the 1920s and 1930s. The theoretical foundation is anchored in the theory of the Bakhtin Circle, which proposes central concepts for the process of discursive understanding of the four textbooks *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 and 1939), which were produced for circulation in the educational sphere and for the reception of students in Portuguese language classes. With a qualitative approach, the research has Dialogical Speech Analysis as its theoretical-methodological basis, as well as the contributions of Manualistics, which subsidize both active listening to the research object and its analysis. The four analyzed works, as statements written in a certain ideological horizon, reflected and refracted the pedagogical tendencies of an Active and Intuitive Teaching, as well as the nationalist ideas prevailing at the time, which basically involved patriotism, civic spirit and morality towards the formation of an imaginary nation. In the four volumes of the work, there is a mobilization of texts that are re-enunciated and re-signified, as well as typographic and stylistic resources, which contribute to the understanding of the author's axiological position in the face of nationalist movements and policies, which intended to form the individual conscience of students with the conversion of external social signs into internal social signs, through the process of dialogic interaction with the texts re-enunciated in these school manuals. From the analysis of *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 and 1939), it is possible to conclude that Raul Rodrigues Gomes mobilized the nationalist speech in order to highlight a project of saying, sometimes personal, sometimes from the dominant classes to which he belonged or was submitted. In both cases, there were converging patterns to the promotion of modernity and the formation of nationality, which were materialized by the recurrence of re-statements of certain texts and their speeches, by the stylistic choices that evoked speeches, and by specific subjects that are perpetuated in the great time, that is, in the time of culture, history, the formation of societies, etc., where there is always a possible renewal, since no speech is dead.

**Keywords:** School Handbooks. Nationalism. Raul Rodrigues Gomes. Dialogic Speech Analysis.

## RESUMEN

Situada en las fronteras de la Lingüística y la Educación, esta investigación tiene como objetivo comprender cómo Raul Rodrigues Gomes manifestó y materializó discursivamente las concepciones nacionalistas en los manuales escolares *Prática de Redação* publicados en las décadas de 1920 y 1930. El fundamento teórico está anclado en la teoría del Círculo de Bajtín, que propone conceptos centrales para el proceso de comprensión discursiva de los manuales *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 y 1939), que fueron producidos para la circulación en el ámbito educativo y para la recepción de los alumnos en las clases de lengua portuguesa. Con enfoque cualitativo, la investigación tiene como base teórico-metodológica el Análisis Dialógico del Discurso, así como los aportes de la Manualística, que subsidian tanto la escucha activa del objeto de investigación como su análisis. Las cuatro obras analizadas, como enunciados escritos en un determinado horizonte ideológico, reflejaban y refractaban las tendencias pedagógicas de una Enseñanza Activa e Intuitiva, así como las ideas nacionalistas imperantes en la época, que involucraban básicamente el patriotismo, el civismo y la moral hacia la formación de una nación imaginaria. En los cuatro volúmenes de la obra, hay una movilización de textos que son reenunciados y resignificados, así como recursos tipográficos y estilísticos, que contribuyen a la comprensión de la posición axiológica del autor frente a los movimientos y políticas nacionalistas, que pretendía formar la conciencia individual de los estudiantes con la conversión de los signos sociales externos en signos sociales internos, a través del proceso de interacción dialógica con los textos reenunciados en estos manuales escolares. Del análisis de *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 y 1939), es posible concluir que Raul Rodrigues Gomes movilizó el discurso nacionalista para resaltar un proyecto de decir, a veces personal, a veces de las clases dominantes a las que pertenecía o fue sometido. En ambos casos, hubo patrones convergentes para la promoción de la modernidad y la formación de la nacionalidad, que se materializaron en la recurrencia de replanteamientos de ciertos textos y sus discursos, por las elecciones estilísticas que evocaron los discursos, y por temas específicos que son perpetuado en la gran época, es decir, en la época de la cultura, de la historia, de la formación de las sociedades, etc., en el que siempre hay una renovación posible, ya que ningún discurso está muerto.

**Palabras llave:** Manuales escolares. Nacionalismo. Raul Rodrigues Gomes. Análisis Dialógico del Discurso.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pressupostos do cronotopo (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020) .....	37
Figura 2 – Linguagem e Ideologia .....	53
Figura 3 – Concepção de sujeito e(m) autor .....	62
Figura 4 – Enunciado, gênero e esfera .....	73
Figura 5 – Capa e folha de rosto de Acção e Civismo (GOMES, 1918).....	37
Figura 6 – Capa e índice da 4ª edição do manual escolar Alma Brasileira, de Assis Cintra (1929) .....	140
Figura 7 – Capa da 46ª edição de Contos Pátrios e primeira página do conto A Fronteira (BILAC; NETTO, 1962 .....	144
Figura 8 – Texto da cartilha A Juventude no Estado Novo (1937-1945).....	145
Figura 9 – Cartaz produzido pelo DNP (1934-1938) .....	145
Figura 10 – Poema “Ideais” de Páginas Infantis (1908) .....	145
Figura 11 – Raul Rodrigues Gomes aos 25 anos (Curitiba, 1914).....	180
Figura 12 – Meu Currículo Vital (1969) .....	182
Figura 13 – Primeira e segunda página de Professor Raul Rodrigues Gomes (196?) .....	182
Figura 14 – Relação de algumas obras publicadas por Raul Rodrigues Gomes ....	185
Figura 15 – Capas de alguns manuais escolares da coleção didática da Série 2 - Livros Didáticos (Década de 1930) .....	195
Figura 16 – Capa e folha de rosto de Prática de Redação (1927) .....	197
Figura 17 – Exercícios propostos na segunda seção do manual Prática de Redação (1927).....	199
Figura 18 – Lição de escrituração mercantil em Prática de Redação (1927) .....	201
Figura 19 – Estrutura de Prática de Redação (1927).....	206
Figura 20 – Capa e folha de rosto de Prática de Redação (1931) .....	207
Figura 21 – Signos não verbais em Prática de Redação (1931) .....	208
Figura 22 – Estrutura de Prática de Redação (1931) .....	217
Figura 23 – Capas de Prática de Redação (1938 e 1939) .....	218
Figura 24 – Estrutura de Prática de Redação (1938).....	219
Figura 25 – Estrutura de Prática de Redação (1939).....	220
Figura 26 – Símbolos de uso oficial em Prática de Redação (1939).....	222

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos científicos/acadêmicos encontrados a partir dos termos de busca.....	76
Quadro 2 – Manuais escolares publicados por Raul Rodrigues Gomes (décadas de 1920 e 1930) .....	86
Quadro 3 – Conteúdos para o ensino de língua portuguesa nas diferentes disciplinas escolares na área da Linguagem nos Grupos Escolares do Paraná (Década de 1930).....	172
Quadro 4 – Oferta curricular das disciplinas de Português para o Ensino Secundário a instituições equiparadas ao Colégio Pedro II (1925-1929).....	174
Quadro 5 – Obras não mencionadas no anexo de <i>Professor Raul Rodrigues Gomes</i> (196-?).....	186
Quadro 6 – Organização das seções de <i>Prática de Redação</i> (1927) .....	198
Quadro 7 – Autoria e gênero dos textos presentes em <i>Prática de Redação</i> (1927)	204
Quadro 8 – Proposta de atividade de <i>Observações e Ideias</i> (Prática de Redação, 1931) .....	215
Quadro 9 – Autoria e gênero dos textos presentes em <i>Prática de Redação</i> (1931)	216
Quadro 10 – Autoria e gênero dos textos presentes em <i>Prática de Redação</i> (1938) .....	224
Quadro 11 – Autoria e gênero dos textos presentes em <i>Prática de Redação</i> (1939) .....	225
Quadro 12 – Fábulas presentes em <i>Prática de Redação</i> (1931) .....	243
Quadro 13 – Fábulas presentes na primeira parte de <i>Prática de Redação</i> (1938) .	256
Quadro 14 – Fábulas presentes na segunda parte de <i>Prática de Redação</i> (1939)	257

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Palavras que se destacam em <i>Prática de Redação</i> (1927) .....	230
Gráfico 2 – Palavras que se destacam em <i>Prática de Redação</i> (1931) .....	244
Gráfico 3 – Reflexos das temáticas nos textos das lições da primeira parte de <i>Prática de Redação</i> (1938).....	246
Gráfico 4 – Reflexo das temáticas nos textos das lições da segunda parte de <i>Prática de Redação</i> (1939).....	258

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABL	Academia Brasileira de Letras
ADD	Análise Dialógica do Discurso
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ASN	Ação Social Nacionalista
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPP	Biblioteca Pública do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CCBE	Conferência Católica Brasileira de Educação
CEINCE	Centro de Internacional de la Cultura Escolar
CNE	Conferência Nacional de Educação
DPDC	Departamento de Propaganda e Difusão Cultural
GELID	Grupo de Estudos Diálogo e Dialogismo
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DNP	Departamento Nacional de Propaganda
LA	Linguística Aplicada
LDN	Liga da Defesa Nacional
LEC	Liga Eleitoral Católica
LNB	Liga Nacionalista do Brasil
LNSP	Liga Nacionalista de São Paulo
MANES	Centro de Investigación de Manuales Escolares
NEA	National Education Association
NELA	Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PD	Partido Democrático de São Paulo
PN	Propaganda Nativista
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGL/UFSC	Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina

PR	Paraná
SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NOVA TRAVESSIA: PRÓLOGO</b> .....	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>AGULHA DE MAREAR: ORIENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>29</b>
2.1	CRONOTOPO .....	32
2.2	LINGUAGEM E IDEOLOGIA .....	41
2.3	SUJEITO E AUTOR .....	54
2.4	ENUNCIADO, GÊNERO DO DISCURSO E ESFERA SOCIAL.....	62
<b>3</b>	<b>A BORDO: O TRAÇADO METODOLÓGICO</b> .....	<b>75</b>
3.1	O ESTADO DA ARTE .....	75
3.2	A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO .....	79
3.3	A MANUALÍSTICA.....	79
<b>4</b>	<b>NA INQUIETAÇÃO DAS MARÉS: EXPLORANDO O CRONOTOPO DE PRÁTICA DE REDAÇÃO</b> .....	<b>95</b>
4.1	A SITUAÇÃO SOCIAL DE INTERAÇÃO .....	96
4.2	MOVIMENTOS E POLÍTICAS NACIONALISTAS .....	123
4.3	A PEDAGOGIA MODERNA E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL.....	150
4.4.	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	163
<b>5</b>	<b>DENTRO DO MAR TEM RIO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO NACIONALISTA EM PRÁTICA DE REDAÇÃO (1927, 1931, 1938 e 1939)</b> .....	<b>178</b>
5.1	RAUL RODRIGUES GOMES, AUTOR DE MANUAIS ESCOLARES ...	179
5.2	OS MANUAIS <i>PRÁTICA DE REDAÇÃO</i> : UMA BREVE APRESENTAÇÃO.....	196
5.3	ASPECTOS DISCURSIVOS NACIONALISTAS EM <i>PRÁTICA DE REDAÇÃO</i> .....	228
5.3.1	Enquanto a onda for a do patriotismo, seja patriota: <i>Prática de Redação (1927 e 1931)</i> .....	229
5.3.2	Brasil à vista: <i>Prática de Redação (1938 e 1939)</i> .....	245
<b>6</b>	<b>O APORTAR: EPÍLOGO</b> .....	<b>278</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>283</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>296</b>

## 1 NOVA TRAVESSIA: PRÓLOGO

Para quem quer me seguir  
 Eu quero mais  
 Tenho o caminho do que sempre quis  
 E um saveiro pronto pra partir  
 Invento o cais  
 E sei a vez de me lançar.

(Milton Nascimento, *Cais*, 1972)

O mar que embalou as linhas traçadas na dissertação de mestrado<sup>1</sup> é reenunciado com maior intensidade nesta tese. Desmedido, revirando a areia, os papéis e os pensamentos de uma marinheira (in)experiente que ainda busca compreender os seus encantos e segredos, mesmo sabendo que “[...] o mar é mistério que nem os marinheiros mais velhos entendem.” (AMADO, 2012 [1936], p. 19). O mar da pesquisa, o mar da história, o mar da vida.

Após alguns poucos anos atracada em porto seguro, a pesquisadora-navegadora finalmente sentiu-se pronta para enfrentar as tempestades, os medos e os percalços, e atravessar todos os rios, todos os portos, todos os canais da nova jornada. Já era hora de partir. Muito o que navegar espera, muito o que aprender e compreender anseia. E é na fluidez das águas que o percurso desta pesquisa é seguido, em uma travessia que convoca a olhar o fluxo ininterrupto da história, dos discursos, dos sujeitos e da própria vida.

\*\*\*

Esta tese se constitui em campos limítrofes, nas fronteiras da Educação e da Linguística em seu sentido mais amplo, em seus cruzamentos e junções, e está inserida no rol de pesquisas realizadas pelo *Núcleo de Estudos em Linguística*

---

<sup>1</sup> GOES DENARDI, Vanessa. *Entre teses: uma travessia pelas representações do professor Raul Rodrigues Gomes (Paraná, décadas de 1920 e 1930)*. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. A alusão marítima feita na dissertação, e que agora também está presente nesta tese, ocorreu por duas razões. A primeira delas é pelo amor ao mar: mar que revigora, que recarrega as energias, que acerca a ilha de Santa Catarina e que dá vazão à escrita da autora; mar afetivo e absoluto, cantado por Maria Bethânia, versegado por Cecília Meireles, proseado por Jorge Amado e experienciado por Amir Klink, que colore os horizontes e deixa tudo mais azul e mais bonito. E a segunda razão decorre das possibilidades semânticas e metafóricas que o mar nos permite. Dentro de uma situação social de interação, o mar, quando tomado como signo ideológico, extrapola o seu domínio gramatical e pode ganhar matizes metafóricos-metonímicos equivalentes ao espaço abstrato (análogo ao físico), à infinitude, à imensidão, à vida, entre outros. Ou seja, o item lexical *mar*, ao entrar na vida vivida e experimentada dos sujeitos, ganha uma variedade semântica, ou melhor, um mar de sentidos.

*Aplicada* (NELA)<sup>2</sup> da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do *Grupo de Estudos Diálogo e Dialogismo* (GELID)<sup>3</sup>, sendo parte também do projeto de pesquisa *O ensino de língua portuguesa nas escolas de Santa Catarina no Século XX (1900 a 1980): o discurso e a práxis escolar*<sup>4</sup>, coordenado pela professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFSC).

A pesquisa tem como **tema** o posicionamento nacionalista do professor Raul Rodrigues Gomes discursivizado em manuais escolares de língua portuguesa<sup>5</sup> escritos por ele nas primeiras décadas do século XX; ou seja, pautado nos discursos materializados em um produto cultural da esfera escolar, este estudo focaliza uma análise mais ampla do discurso de Raul Rodrigues Gomes em quatro manuais escolares intitulados *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), situando-os em um momento histórico, político e pedagógico que, de alguma forma, estão refratados e refletidos nas referidas obras.

Nome recorrente na história da educação paranaense do século XX, o professor Raul Rodrigues Gomes, dotado de capital cultural incorporado<sup>6</sup>, deu início a sua trajetória como normalista em 1907, na escola isolada da cidade de Morretes/PR. Sete anos mais tarde, casou-se com Carmen Schaffenberg de Quadros com quem teve quatro filhos. Em 1919, mudou-se para Joinville/SC, onde

---

<sup>2</sup> Fundado em 2009 pelas professoras Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, o NELA tem por objetivo geral reconhecer fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e identificar problemáticas do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita para cuja minimização tais fundamentos possam se prestar, estudando, planejando e empreendendo ações, ancoradas teoricamente, que tenham a formação linguística do aluno na escola pública como foco. Ademais, o Núcleo atua com base em uma concepção de língua como prática social e em uma concepção de sujeito como histórico, situado, constituído nas relações com a alteridade. Cf.: <https://nela.cce.ufsc.br/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

<sup>3</sup> Sob coordenação e subcoordenação dos professores Dr. Rodrigo Acosta Pereira e Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, o GELID tem como objetivo reunir graduandos e pós-graduandos em encontros semanais de estudos acerca dos escritos do Círculo de Bakhtin, criando condições para uma reflexão em torno do desenvolvimento de projetos que congregam para a ressignificação de práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, bem como de espaços de produção e circulação de textos-enunciados na Educação Básica. Cf.: <https://gelidufsc.wixsite.com/gelid>. Acesso em: 26 abr. 2022.

<sup>4</sup> Em vigor desde o ano de 2014 até 2021, o projeto, coordenado pela professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, buscou focalizar o estudo histórico do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, entendido como um discurso social, e analisar como se constituiu o ensino dessa língua no estado de Santa Catarina durante o século XX, de modo especial, de 1900 a 1980.

<sup>5</sup> Utilizaremos a grafia *língua portuguesa* quando nos referirmos ao idioma e *Língua Portuguesa* quando abordarmos a disciplina escolar.

<sup>6</sup> Filho de um comerciante de erva-mate e de uma professora e neto de um dos fundadores da cidade de Curitiba/PR, Raul Rodrigues Gomes cresceu em um ambiente intelectualizado e de capital cultural sólido, o que lhe possibilitou uma apropriação rápida e sem muito esforço de todo tipo de capacidade útil e uma socialização convertida em acumulação de saberes (BOURDIEU, 1997).

dirigiu o Grupo Escolar Conselheiro Mafra e lecionou para operários na Escola Complementar Anexa<sup>7</sup>, encerrando então sua atividade no Ensino Primário. Foi nessa oportunidade, pois, que Raul Rodrigues Gomes conheceu o professor e reformador paulista Orestes de Oliveira Guimarães<sup>8</sup>, aprofundou-se nos postulados da Pedagogia Moderna<sup>9</sup> e inspirou-se para a posterior escrita da primeira edição do manual *Prática de Redação* (1927).

No ano de 1921, retornou ao Paraná e fez de Curitiba sua terra. Trabalhou como guarda-livros da Subcontadoria do Paraná e passou a ofertar em sua residência aulas de escrituração mercantil, datilografia e prática de redação. Ao mesmo tempo, colaborou com muitos jornais do estado<sup>10</sup>, produzindo artigos em que defendia a necessidade da modernização do ensino e a “erradicação” do analfabetismo<sup>11</sup>. Engajou-se no movimento da Escola Nova<sup>12</sup>, sendo partícipe das Conferências Nacionais de Educação (CNE) promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) nos anos de 1927 a 1929, e ampliou, assim, sua rede de sociabilidade<sup>13</sup>, aproximando-se dos chamados *cardeais da educação*<sup>14</sup> – Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo –, sendo então o único convidado

<sup>7</sup> As escolas complementares foram criadas nas primeiras décadas do período republicano e tinham como finalidade a formação de professores para atuar nas escolas rurais multisseriadas.

<sup>8</sup> Orestes de Oliveira Guimarães (1871-1931) foi membro da chamada *Missões de Professores Paulistas*, movimento, que nos anos de 1910, ficou conhecido como *Bandeirismo Paulista*. Diretor de grupos escolares do estado de São Paulo, foi contratado, em 1907, pelo governo do estado de Santa Catarina para nacionalizar o Colégio Municipal de Joinville. Tendo em vista o sucesso obtido nessa empreitada, em 1910, foi convidado pelo governador Vidal Ramos para reformar a instrução pública catarinense nos moldes da reforma paulista (TEIVE, 2008; TEIVE, DALLABRIDA, 2011).

<sup>9</sup> A concepção de Pedagogia Moderna é abordada na subseção 4.3 desta tese.

<sup>10</sup> Utilizaremos, nesta tese, o termo *estado*, com a letra inicial grafada em minúscula, quando nos referirmos a uma Unidade da Federação (ex.: estado do Paraná, estado de São Paulo etc.), e *Estado*, com a letra inicial em maiúscula, quando apontarmos o conjunto das divisões políticas de um país, a junção de estados (ex.: Brasil, Espanha, Estados Unidos etc.).

<sup>11</sup> A perspectiva axiológica de *erradicação* do analfabetismo é utilizada em diversos textos publicados por Raul Rodrigues Gomes durante toda a sua trajetória educacional, pois ele considerava que o analfabetismo era um *mal* a ser combatido, uma *epidemia* na sociedade brasileira. Esse posicionamento do professor está claramente disposto em sua tese *Conscrição Escolar*, apresentada no I Congresso Nacional de Educação (Curitiba, 1927). Para Paulo Freire (2001 [1975], p. 15), essa concepção que encara o analfabetismo ora como erva daninha, ora como enfermidade, ora como chaga social é ingênua e, inclusive, discriminatória, já que, por vezes, manifesta uma ideia equivocada de *incapacidade do povo, pouca inteligência ou proverbial preguiça*.

<sup>12</sup> O movimento da Escola Nova é contemplado na seção 4 desta pesquisa.

<sup>13</sup> *Rede de sociabilidade* é um conceito movimentado pelo historiador francês Jean-François Sirinelli (2003 [1996], p. 28), que se refere às “[...] relações estruturadas em rede que falam de lugares mais ou menos formais de aprendizagem e de troca, de laços que se atam, de contatos e articulações fundamentais [...] a noção de rede remete ao microcosmo particular de um grupo, no qual se estabelece vínculos afetivos e se produz uma sensibilidade que se constitui marca desse grupo.”

<sup>14</sup> Essa denominação, dada à tríade de educadores pelo professor e signatário do Manifesto de 1932 Paschoal Lemme, faz alusão ao título conferido a alguns importantes bispos da Igreja Católica, instância religiosa bastante criticado por esse professor, que defendia a laicidade nas escolas.

paranaense a ser signatário do documento *A reconstrução educacional no Brasil*, conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

Formou-se em Economia Política na Faculdade de Direito da Universidade do Paraná (1935) e dedicou-se, até a sua aposentadoria compulsória (1959), ao magistério no Ensino Superior na mesma universidade, assim como ao Ensino Secundário do Instituto de Educação de Curitiba como professor de Português e de História. Atuante nas políticas educacionais de seu estado, participou de diversas campanhas governamentais contra a analfabetização e publicou obras que visavam contribuir ao ensino da língua portuguesa nas escolas, dentre elas os manuais escolares que são objeto de estudo nesta tese. Raul Rodrigues Gomes faleceu em 12 de novembro de 1975, aos 86 anos de idade, e até hoje é considerado por alguns estudiosos da História da Educação como um intelectual que personificou a figura de um cidadão engajado e que refletiu sobre o seu tempo e sobre os que eram considerados os principais problemas sociais e educacionais dentro de determinada visão de mundo (GOES DENARDI, 2017).

No que se refere à produção intelectual, o professor Raul Rodrigues Gomes foi responsável pela autoria de, pelo menos, 23 livros e folhetos publicados entre os anos de 1914 e 1967<sup>15</sup>, dentre os quais destacamos *Ação e Civismo* (1918), *A Questão Ortográfica* (1924), *Prática de Redação* (1927) e *Missão e não profissão* (1928). Essas obras foram redigidas em um período em que o Brasil vivia um momento de adaptação à República e à sua suposta modernização, e trazem em sua concepção e em seu bojo muitas das ideias que circulavam nas esferas sociais<sup>16</sup> do início do século XX, por exemplo, a questão da língua, da identidade nacional, das metodologias pedagógicas e da finalidade da educação. Em especial, o manual *Prática de Redação* – cuja primeira edição (1927) foi concebida quando Raul Rodrigues Gomes trabalhava como diretor e professor de Língua Portuguesa

---

<sup>15</sup> Ressaltamos que, durante a pesquisa, foram encontrados vestígios de manuscritos do professor Raul Rodrigues Gomes que não figuram como produções publicadas por editoras, como a biografia de Orestes Guimarães, bem como notas do próprio autor que afirmam a existência de textos que estariam no prelo, os quais não foram encontrados, como *Iracema: A eterna namorada da juventude brasileira*, *Um júri de sombras: Pedro I no banco dos réus* e *Pedro I: O Grande e Pedro II: O Pequeno*.

<sup>16</sup> Esse conceito, que nesta tese se apresenta como *esfera social* ou *esfera da atividade humana*, é abordado em maior profundidade na subseção 2.4. Entretanto, cabe ressaltar que a terminologia pode aparecer em algumas traduções das obras do Círculo de Bakhtin, nosso ancoradouro teórico, como *atividade social*, *esfera da comunicação discursiva*, *da comunicação cultural*, *da comunicação social*, *da práxis humana*, *da criação ideológica*, ou ainda como *campo*, sem alteração na significação.

no Grupo Escolar Conselheiro Mafra na cidade de Joinville/SC (1919-1921) –, para muito além de ensinar os alunos a bem ler e bem escrever em português, concentra, muitas vezes de forma subentendida, as temáticas citadas, visando marcar uma concepção individual e coletiva<sup>17</sup> de anseios políticos, históricos e sociais para uma “reconstrução” do Brasil. Assim, com edições posteriores, adaptadas, reimpressas e voltadas a diversos níveis escolares, esse manual escolar pode ser considerado uma estratégia do professor Raul Rodrigues Gomes, tanto para o ensino da língua portuguesa quanto para a difusão de discursos ideologicamente entrelaçados nos emaranhados fios do contexto da vida humana, no amplo horizonte no qual os enunciados se fundamentam.

À luz da temática e das breves apresentações de Raul Rodrigues Gomes, sujeito-agente de produtos da cultura escolar em sua historicidade, e de suas produções, decidimos operar com a seguinte indagação que se dispõe como o **problema de pesquisa**: nos manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938, 1939), como Raul Rodrigues Gomes se posicionou, refletiu e refratou as concepções nacionalistas em meio aos anseios ideológicos sociais, históricos e políticos de configuração de uma “nação moderna” das décadas de 1920 e 1930?

Essa inquietação deu origem ao **objetivo geral**, que é compreender como Raul Rodrigues Gomes manifestou e materializou discursivamente concepções nacionalistas nos manuais escolares *Prática de Redação* publicados nas décadas de 1920 e 1930. Por conseguinte, foram delimitados os **objetivos específicos**:

1) Investigar, a partir da análise dos dados de pesquisa, o contexto sócio-histórico e pedagógico que mediava a esfera escolar brasileira entre os anos de 1920 e 1930, período em que se deu a produção dos quatro manuais *Prática de Redação*.

2) Apresentar o autor do manual escolar e inquirir de que forma Raul Rodrigues Gomes estava articulado às conjunturas políticas, sociais e educacionais das primeiras décadas do século XX.

3) Analisar os manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), elaborados pelo professor Raul Rodrigues Gomes, em seus contextos de produção e recepção (identificados por meio dos objetivos específicos anteriores), priorizando

---

<sup>17</sup> Para Valentin Volóchinov (2019 [1926]), a avaliação individual só pode se realizar verbalmente quando apoiada por um *nós*. Nesse sentido, toda avaliação subentendida não pode ser considerada uma avaliação individual, mas sim como ato socialmente lógico e necessário, um ato compartilhado por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social.

auscultar o discurso e a posição ideológica, política e pedagógica do autor, principalmente com relação aos textos de leitura elegidos para compor o impresso, frente a uma ideia de progresso e civilização da nação brasileira.

4) Averiguar se, com o avanço do período (décadas), houve um adensamento do manual ou mudança de concepção do autor em relação às concepções nacionalistas.

A **justificativa** e a fundamentação desta tese estão assentadas, em primeiro lugar, em minha<sup>18</sup> trajetória pessoal e acadêmica, aliando a minha área de formação em nível de Graduação em Letras (2009) com a de Pós-Graduação em Educação (2017); e em segundo lugar, nas inquietações geradas pelas pesquisas por mim realizadas nos âmbitos da História e Historiografia da Educação e da Linguística; e, em terceiro lugar, na tendência de associar eventos passados com os vividos atualmente, em um movimento quase que inevitável de colocar em evidência a relação dialógica, cruzando as veredas dentro de um *grande tempo*<sup>19</sup>, o populismo presidencial e os movimentos nacionalistas refletidos na educação brasileira da década de 1930 com a atuação do governo atual<sup>20</sup> e as manifestações de grupos patrióticos que tentam propor suas pautas ideológicas na esfera escolar do Brasil.

Apesar de não se inscreverem em uma mesma estrutura social e, obviamente, estarem em épocas e períodos da vida socioideológica diferentes (BAKHTIN, 2015 [1930-1936])<sup>21</sup>, tais elementos, ou melhor, ideologias da vida humana têm semelhanças entre si, muito especialmente o nacionalismo, cujo fim de sua era, segundo Benedict Anderson (2008 [1983]), não se enxerga nem remotamente, já que a condição nacional é o valor de maior legitimidade na vida política dos nossos tempos. Logo, foram essas semelhanças, ou “estranhas coincidências”, como nos afirma Tatiana Bubnova (2016), que nos levaram pela mão ao encontro de/com sujeitos e fontes em um tempo-espço complexo para uma nova investigação que resulta nesta tese.

Dessarte, entusiasmada com as minhas pesquisas nos últimos dez anos e instigada pelas inquietações e questionamentos decorrentes dos cenários políticos e

---

<sup>18</sup> O uso da primeira pessoa do singular se faz necessário neste momento por se tratar de uma narrativa particular da autora da pesquisa. Nos demais momentos da tese, utilizamos a primeira pessoa do plural, seguindo mais de perto o estilo acadêmico de discursividade.

<sup>19</sup> Conceito bakhtiniano abordado na subseção 2.1.

<sup>20</sup> Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

<sup>21</sup> Apoiamo-nos em Mikhail Bakhtin (2015 [1930-1936], p. 66) quando afirma que cada época, “cada dia tem sua conjuntura socioideológica, semântica, seu vocabulário, seu sistema de acento, seus lemas, seu desafio e seu elogio.”.

sociais do passado e do presente, assim como pelas projeções e prospecções ocasionadas por essas reminiscências<sup>22</sup>, busquei contemplar nesta pesquisa os conhecimentos construídos como professora de língua portuguesa e pesquisadora, somados aos interesses da linha de pesquisa *Estudos do Campo Discursivo* (PPGL/UFSC) e aos objetivos do NELA e do GELID.

Cabe destacar que na dissertação de mestrado (GOES DENARDI, 2017), dediquei-me a analisar as representações de Raul Rodrigues Gomes sobre a Escola Nova brasileira nas décadas de 1920 e 1930, período em que a produção do professor paranaense esteve vinculada ao desejo de modernização educacional no Brasil. Para isso, busquei contextualizar o movimento escolanovista no Paraná em consonância com a ação nacional, principalmente no que diz respeito à atuação de Raul Rodrigues Gomes e seus pares, perpassando pela interlocução com o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães, quando defensor da Pedagogia Moderna; pela afinidade com o professor Fernando de Azevedo, considerado um dos *cardeais da educação brasileira*, e a consequente transição para a Escola Nova; e, finalmente, pela efetiva participação como conferencista e delegado do estado do Paraná nas três primeiras Conferências Nacionais de Educação (1927, 1928 e 1929) organizadas pela Associação Brasileira de Educação.

No doutorado, optei por ajustar as velas e o leme para seguir um novo trajeto: o do estudo dos discursos presentes em manuais escolares. Assim, ingressei com o projeto que agora se concretizou nesta tese, muito sob influência das pesquisas da minha orientadora do mestrado<sup>23</sup>, professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive, grande curricularista e estudiosa da História e Historiografia da Educação, que, como Ariadne, deu-me o novelo para que eu pudesse percorrer os

---

<sup>22</sup> Antonio Nóvoa (2003) afirma que uma história do presente trata de lembranças e reminiscências, bem como de projeções, seja como uma antecipação de ação futura, seja como um retrato de uma situação remota que se concebe no presente. Nesse mesmo sentido, reenunciamos Mikhail Bakhtin (2011 [1924-1927]) quando nos fala de uma memória do passado e uma memória de futuro, as quais nos permitem uma compreensão ampliada acerca dos significados no passado, apontando um direcionamento das memórias no presente sinalizando para a projeção ressignificada no futuro.

<sup>23</sup> 1) *Grupos Escolares: entre a Pedagogia Moderna e a Escola Nova (1946-1971)*, pesquisa concluída em 2015, a qual objetivou compreender as apropriações dos postulados da Escola Nova na legislação educacional e no currículo prescrito para os grupos escolares catarinenses e analisar os desdobramentos provocados na cultura dessas escolas a partir da difusão dos postulados da Escola Nova e dos pressupostos da Pedagogia Moderna. 2) *Recepción y apropiación de la escuela nueva en manuales escolares brasileiros e españoles - una investigación historico-comparativa (1930 – 1960)*, pesquisa sócio-histórica-comparada que objetivou pensar acerca dos processos de difusão da Escola Nova na Espanha e no Brasil na segunda metade do século XX. 3) *Professor Orestes Guimarães: biografia de um educador*, em andamento, que busca analisar a trajetória do professor Orestes de Oliveira Guimarães (1871- 1931).

labirintos e adentrar-me à investigação; bem como das ideias e estudos contundentes e encantadores sobre a linguagem e o discurso da professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues<sup>24</sup>, minha guia e incentivadora durante o percurso doutoral, com a qual contei para me aventurar na travessia dessas novas águas e, sobretudo, para realizar um melhor traçado de objetivos e delineamentos teórico-metodológicos desta tese.

A partir do primeiro esboço de escrita desta pesquisa, senti que seria importante e necessário fazer conexões com outros estudos da área da Educação, visto que estava adentrando ao campo da Manualística<sup>25</sup>, algo ainda pouco estudado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi, pois, nesse momento que um sonho antigo se reavivou, já que desde a graduação (2006-2009) eu desejava estudar na Espanha com os referenciais que sempre estiveram, em alguma medida, presentes em minhas leituras. Dessa forma, quando publicado o Edital n° 01/2020/PROPG-PRINT-CAPES/UFSC para a seleção do doutorado sanduíche, não hesitei; realizei a inscrição e fui aprovada em primeiro lugar para um estágio doutoral de seis meses na Universidad Complutense de Madrid, na qual fui gentilmente acolhida pela professora Dra. Teresa Rabazas Romero, expoente no estudo de gênero<sup>26</sup> e educação, manuais escolares, e patrimônio educativo<sup>27</sup>.

Mesmo com os percalços do momento, em que o mundo se encaminhava para um segundo ano da pandemia de COVID-19 e a consequente suspensão das atividades presenciais das universidades como medida preventiva, foi possível realizar uma investigação segura e produtiva na cidade dos caminhos d'água<sup>28</sup>, vivenciando práticas e ouvindo as mensagens sutis como a brisa do mar, em uma constante adequação ao novo momento pessoal, acadêmico e, sobretudo,

---

<sup>24</sup> 1) Ensino de língua materna (português), tomando o ensino da língua na perspectiva dos usos, ou seja, o domínio das práticas de linguagem, especialmente a leitura e a escrita; e na perspectiva da reflexão sobre a língua em articulação com/para o domínio das práticas de linguagem. 2) Análise de textos e sua relação com a escola tendo como base teórica os estudos dialógicos do discurso.

<sup>25</sup> Termo cunhado pelo professor espanhol Agustín Escolano Benito para denominar o campo de pesquisa que se dedica à análise dos aspectos de produção, conteúdo e influência ideológica dos manuais escolares ou livros de texto (MAHAMUD; BADANELLI, 2016).

<sup>26</sup> Gênero como construção/aspectos sociais atribuídos ao sexo (característica biológica).

<sup>27</sup> Atualmente, a professora dirige o grupo de pesquisa *Claves históricas y comparadas de educación. Género e identidades*, vinculado à Universidad Complutense de Madrid, e desenvolve trabalhos sobre os modelos e discursos de gênero produzidos durante o período franquista, principalmente no que diz respeito à feminilização da profissão docente e o posicionamento das mulheres em funções de liderança.

<sup>28</sup> Significado do nome Madrid (*Mayrit* em árabe ou *Magerit* em castelhano).

pandêmico. Diante de oportunidades e possibilidades outras, muitas foram as experiências vivenciadas durante a estância do doutorado sanduíche, como participação em congressos; colaborações em componentes curriculares; ministração de palestras; visitação a bibliotecas escolares e a centros de investigação e museus pedagógicos; entre outras atividades que ajudaram a compor a construção deste texto e ajustaram o foco do meu olhar de pesquisadora.

A cada nova leitura e a cada nova discussão, o trabalho foi ganhando contornos mais definidos, o processo de interação com os manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) foi se ajustando, e o porquê da escolha da temática ficou ainda mais evidente, reafirmando a necessidade de atentarmos aos discursos que medeiam a cultura escolar em um processo de escuta ativa, interpretação, comunicação e apropriação para dar respostas às perguntas que o presente propõe aos arquivos da história e da memória (ESCOLANO BENITO, 2017), em um movimento dialógico dos enunciados.

Diante disso, a análise dos discursos presentes nos manuais *Prática de Redação* – objetos da cultura escolar – contribui para a compreensão de um projeto político e pedagógico brasileiro que é o passado da experiência humana, e que expressa, por meio de vestígios materiais, em um “[...] movimento visível do tempo histórico.” (BAKHTIN, 2018 [1937-1939/1975], p. 12), algumas razões pelas quais a educação se tornou o que é hoje, e por que e como (não) aconteceram transformações (des)necessárias para a constituição de específicas práticas escolares.

Ademais, este estudo traz relevância para o desenvolvimento científico no que diz respeito às pesquisas trans/indisciplinares nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada, dando inteligibilidade às questões sociais em que a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2006; 2009) e, paralelamente, evidenciando um compromisso ético na forma de respeito e fidelidade em relação aos sujeitos envolvidos. Da mesma forma, contribui com as pesquisas da Linguística Aplicada e da História da Educação, atrelando-se às produções contemporâneas dos últimos anos e promovendo um certo alargamento temático desses dois campos de estudo, “[...] suscitando novos interesses e promovendo a descristalização das representações configurantes.” (CARVALHO, 2003, p. 258).

Assim sendo, esta tese se situa no arcabouço de pesquisas que buscam entender os intrincados caminhos que envolvem os aspectos materiais da cultura

escolar e da linguagem como prática social sob um enfoque dialógico em determinadas situações de interação e contextos históricos, o que o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin já denominava no início do século XX como Metalinguística, ou, ainda, Translinguística<sup>29</sup>, como propõe Tzvetan Todorov<sup>30</sup>. Nessa perspectiva, acreditamos que este texto doutoral apresenta certo potencial para o aumento da rede de investigações sobre manuais escolares e, principalmente, sobre a linguagem como prática social em um horizonte de análise dialógica do discurso, a qual é determinante central de um fato social específico e a forma de se ter acesso à compreensão por meio da consideração de várias subjetividades ou interpretações dos sujeitos nos contextos em que se inserem.

Diante do exposto, esta pesquisa se fundamenta teoricamente nos estudos do Círculo de Bakhtin e seus interlocutores contemporâneos (BAKHTIN, 2014 [1923-1924], 2011 [1919], 2011 [1924-1927], 2012 [1927], 2015 [1930-1936], 2016 [1952-1953], 2016 [1952-1961], 2017 [1930-1940], 2017 [1970], 2017 [1970-1971], 2018 [1963], 2018 [1937-1939/1975]; VOLÓCHÍNOV, 2019 [1926], 2017 [1929], 2019 [1930a] [1930b]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; ACOSTA-PEREIRA & OLIVEIRA, 2020; BRAIT, 2005, 2018; BUBNOVA, 1996, 2016; FARACO, 2009, 2020; RODRIGUES, 2001; ZAVALA, 1991, 1996), a fim de discutir os conceitos de cronopoto, linguagem e ideologia, sujeito e autoria, enunciado, gêneros do discurso e esfera social; perpassando pela História e Historiografia da Educação Brasileira (CARVALHO, 1998, 2000, 2005; DALLABRIDA, 2009; NAGLE, 2009 [1974]; ROMANELLI, 2014 [1978]; XAVIER, 2002), pelas discussões sobre nacionalismo (ANDERSON, 2008 [1983]; HALL, 2011 [1992]; HOBBSAWM, 1995, 2012 [1983], 2020 [1989]; PÉCAUT, 1990) e pelas tendências pedagógicas (CARVALHO, 2002, 2003, 2011; TEIVE, 2008; VALDEMARIN, 2004; VIDAL, 2000; XAVIER, 1999) para situar a pesquisa no contexto político e educacional das décadas de 1920 e 1930.

Na perspectiva metodológica, optamos pela análise documental qualitativa e

---

<sup>29</sup> Disposta como uma faceta de estudo da linguagem e formulada pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, a Metalinguística ou Translinguística objetiva as relações dialógicas, interessando-se pelos fenômenos de diálogo de natureza extralinguística. Voltaremos a abordar esse conceito na próxima seção.

<sup>30</sup> Filósofo e linguista búlgaro, Tzvetan Todorov (1939-2017) é autor do prefácio da edição francesa da obra de Mikhail Bakhtin intitulada *Estética da Criação Verbal* e notabiliza nesse excerto que a base da chamada Translinguística é a comunicação/interação verbal, relacionando-a, em termos atuais, com os estudos da linguagem abarcados pela Linguística Aplicada, pela Análise do Discurso, pelas Teorias da Enunciação, entre outros, ou seja, por todos os estudos que olham a língua na sua condição de discurso, na interação.

de cotejamento (GERALDI, 2012) a partir da perspectiva de análise dialógica do discurso bakhtiniana (ACOSTA-PEREIRA & RODRIGUES, 2015; BRAIT, 2018 [2006]), a fim de compreender e interpretar os discursos nacionalistas presentes nos quatro manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) e entrecruzá-los/confrontá-los com textos oficiais e textos jornalísticos e escolares, bem como da *Manualística*<sup>31</sup> ao abordarmos o manual escolar como dado de pesquisa (ESCOLANO BENITO, 2001, 2009a, 2017; MAHAMUD, 2014; MAHAMUD & BADANELLI, 2016). Ressaltamos ainda que, para encontrarmos e coletarmos os dados a serem analisados, foram realizadas pesquisas em bibliotecas e arquivos públicos, institutos histórico-geográficos e museus escolares do Paraná e de Santa Catarina, assim como na Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo e na Hemeroteca Digital Brasileira, locais esses onde o mar da pesquisa se faz presente e nos permitiu mergulhos, imersões e até mesmo afogamentos<sup>32</sup> no traçado incerto dos arquivos.

Em síntese e considerando todo o exposto, esta tese foi desenvolvida a partir de uma arquitetura estrutural de seis seções. Na **seção 1** – *Nova travessia: prólogo* - contemplamos a delimitação do tema e do problema de pesquisa; o objetivo geral e os objetivos específicos; a justificativa para a escolha da temática; os aportes teóricos e metodológicos que regem a investigação; e a apresentação da organização da tese.

Na **seção 2** – *Agulha de marear: delimitação teórica* – revisamos o referencial que determina a perspectiva teórica da tese e a posição que assumimos durante a investigação, a qual advém das reflexões do Círculo de Bakhtin e de seus interlocutores sobre alguns conceitos centrais como pontos de ancoragem: cronotopo, linguagem, ideologia, sujeito, autoria, enunciado, gênero do discurso e esfera social.

Na **seção 3** – *A bordo: o traçado metodológico* – apresentamos, inicialmente, o estado da arte como base para a delimitação do objeto de pesquisa,

---

<sup>31</sup> A *Manualística*, da qual falaremos na subseção 3.3 desta tese e que tem como expoente o professor espanhol Dr. Agustín Escolano Benito, é uma vertente da Nova História Cultural, cujo interesse é a produção, a difusão e a recepção dos discursos por meio do tempo e do espaço.

<sup>32</sup> Aludimos à Arlette Farge (2009, p. 11-12) quando afirma que as pesquisas em arquivos nos permitem evocações marítimas na medida em que se subdividem em fundos: “[...] fundos de arquivos numerosos e amplos, arrimados nos porões das bibliotecas, à imagem desses enormes bancos de rochedos chamados ‘baixios’ no Atlântico, e que só se mostram duas vezes por ano, nas grandes marés. Fundos de arquivos cuja definição científica felizmente não esgota nem seus mistérios nem sua profundidade.”

seguido de uma síntese teórico-metodológica sobre a perspectiva dialógica do discurso e da manualística, concepções essas que embasaram a análise das fontes desta pesquisa.

Na **seção 4** – *Na inquietação das marés: explorando o cronotopo de Prática de Redação* – abordamos os discursos que incidiram sobre a escrita e se refletiram nas concepções de Raul Rodrigues Gomes nos quatro manuais escolares intitulados *Prática de Redação*, intencionando compreender o cronotopo da produção dos textos por meio de uma aproximação ao universo histórico, cultural e pedagógico de produção, circulação e recepção das obras do autor. Dessa forma, analisamos a situação social de interação, os movimentos e políticas nacionalistas, os preceitos da Pedagogia Moderna à Escola Nova, e, por fim, o ensino de língua portuguesa.

Na **seção 5** – *Dentro do mar tem rio: uma análise do discurso em Prática de Redação (1927, 1931, 1938 e 1939)* – contemplamos, primeiramente, a pessoa do professor Raul Rodrigues Gomes como sujeito e autor-criador de manuais escolares, situando-o no cronotopo da escrita, para, posteriormente, partirmos à análise das materialidades e dos aspectos discursivos presentes nos quatro manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) no que se refere a um posicionamento ativo do autor frente às tendências nacionalistas da época, verificando as regularidades e os apagamentos a partir da nossa relação dialógica com os dados.

Na **seção 6** – *O aportar: epílogo* – apresentamos uma síntese dos principais resultados obtidos na pesquisa, suas implicações e os desdobramentos que esta tese pode oferecer a pesquisadores/as,<sup>33</sup> tanto da área da Linguística quanto da área da História da Educação.

Por fim, apresentamos o *Apêndice*, elaborado pela autora, que visa complementar a pesquisa e situar o/a/e leitor/a/e quanto às publicações das obras que fundamentam esta tese<sup>34</sup>, contribuindo, como um aviso ou bússola aos navegantes, para a organização e a investigação de quem se assenta nos estudos bakhtinianos.

---

<sup>33</sup> Nesta tese, optamos pela inclusão das terminações de a(s) e e(s) para demarcar uma linguagem não sexista, ou seja, uma linguagem inclusiva, evitando, assim, expressões masculinas trivializadas para situações ou atividades nas quais participam sujeitos do sexo masculino ou feminino e/ou de gêneros sociais diferentes, e, portanto, viabilizando realidades genéricas que não cabem na posição binária masculino/feminino.

<sup>34</sup> Consideramos as diversas traduções e atribuições de autoria.

## 2 AGULHA DE MAREAR: ORIENTAÇÃO TEÓRICA

E o mar na palma da mão  
No cais, na beira do cais  
Senti meu primeiro amor  
E num cais que era só cais  
Somente mar ao redor.

(Caetano Veloso e Gilberto Gil, *Beira-mar*, 1967)

Para orientar a tese e dar mais segurança à navegação, contamos com um núcleo conceitual, tal qual uma agulha de marear, que nos indica o caminho e propõe a base sob a qual se assenta esta pesquisa. Um amor primeiro, que se busca fazer força motriz e organizadora com um propósito volitivo basilar, mas que também se quer como complemento axiológico dos detalhes e das minúcias internos e externos nesse vasto mar da esfera educativa.

O objetivo desta seção, portanto, é apresentar alguns conceitos substanciais presentes nas obras do Círculo de Bakhtin<sup>35</sup> e de seus interlocutores contemporâneos agrupados para a construção do trabalho – cronotopo; linguagem e ideologia; enunciado, gênero do discurso e esfera social; sujeito e autoria, abordando a teorização que compõe e fundamenta a análise dos dados que foram analisados frente a uma postura dialógica<sup>36</sup>.

Salientamos que esses conceitos bakhtinianos estão propositalmente ordenados de forma a atender às mobilizações que são apresentadas nas seções posteriores e a trazer maior fluidez à leitura e sua compreensão nos entrecruzamentos e análises discursivas. Não obstante, antes de iniciarmos as discussões conceituais específicas, acreditamos ser importante fazer uma breve apresentação do Círculo de Bakhtin.

---

<sup>35</sup> Optamos nesta pesquisa por não entrar em debates em relação à autoria das obras e, portanto, seguindo a direção defendida por Carlos Alberto Faraco (2009), utilizamos as assinaturas presentes nas edições dispostas como bibliografia, respeitando a memória dos autores e a diversidade da escrita e de pensamento do Círculo. Da mesma forma, a fim de situar os discursos, usamos, nas citações das obras, o ano de escrita ou da primeira publicação do texto entre chaves [ ] logo após o ano da edição mobilizada nesta pesquisa. Ex.: Bakhtin, 2017 [1929]. Essa prática não ocorre somente com as obras do Círculo de Bakhtin, mas sim com todas as bibliografias utilizadas nesta tese sempre que a edição do livro não corresponder à primeira.

<sup>36</sup> A escolha metodológica de analisar dialogicamente as fontes a partir de uma atitude responsiva de interação com os objetos e sujeitos da pesquisa é abordada com maior profundidade na subseção 3.1 desta tese.

Entre o período de 1919 e 1929, alguns intelectuais<sup>37</sup> russos, dentre eles Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), Valentin Nikoláievitch Volóchinov (1895-1936) e Pavel Medviédev (1892-1938), formaram o (mais tarde) denominado Círculo de Bakhtin<sup>38</sup> que, em consonância com os princípios básicos do pós-formalismo e com a poética sociológica de vertente marxista<sup>39</sup>, fizeram suas publicações pautadas em discussões filosóficas, que permitiam (e ainda permitem) uma compreensão mais abrangente e consistente dos fundamentos da natureza social e, por conseguinte, dos objetivos da análise da linguagem<sup>40</sup>. O Círculo de Bakhtin se difundiu na conjuntura particular de uma crise do sentido e da linguagem, questionando a abertura do significado, dos problemas da mensagem codificada, da estrutura e da hermenêutica em um marco integrador antissaussureano<sup>41</sup>, isto é, em uma época em que o estruturalismo era predominante na Linguística e pautava-se na concepção de língua como sistema, como estrutura, abstraída das relações sociais.

Assim, de modo especial, Mikhail Bakhtin e seus pares realizaram contribuições importantes no que se refere a uma teoria que se baseia na realidade material, não pautada em construções ideais para explicar a origem ou o modo de existência da linguagem, mas sim na compreensão para a produção de uma relação entre linguagem, ideologia e signo. Dessa forma, criaram bases para o campo de estudos denominado Metalinguística/Translinguística, um campo que propunha

---

<sup>37</sup> O conceito de *intelectual* pode ser entendido aqui sob a perspectiva de Jean-François Sirinelli (2003) como aquele que exerce o papel de mediador cultural ao contribuir para a difusão e vulgarização dos conhecimentos de uma criação e de um saber por meio de um certo engajamento que lhe legitima ou privilegia diante da causa defendida. É nesta concepção, pois, que utilizamos em outros momentos desta tese o termo *intelectual(ais)*.

<sup>38</sup> Em Augusto Ponzio (2011, p. 46) temos a defesa de que “[...] o ‘Círculo de Bakhtin’ não era uma ‘escola’ no sentido acadêmico do termo, nem Bakhtin era ‘líder’, ‘diretor de escola’, nem, neste sentido, um ‘mestre’; dessa forma, não apenas a expressão ‘círculo’ é um equívoco se for atribuído a ele um significado de escola, mas é ainda mais a expressão ‘de Bakhtin’, se entendida em termos de derivação de pertencimento, de genealogia. Trata-se mais de um grupo, de uma intensa e afinada colaboração, em clima de amizade, em pesquisas comuns, a partir de interesses e competências diferentes.”.

<sup>39</sup> O interesse do Círculo de Bakhtin pelo sistema marxista está ligado ao fato de ele abordar as esferas da atividade humana em uma espécie de filosofia participativa (BUBNOVA, 1996).

<sup>40</sup> O pensamento do Círculo de Bakhtin está ambientado em um contexto de regime político autoritário e de revoluções marcadamente importantes na Rússia, e sua filosofia parte da vida vivida, considerando que as experiências cotidianas precedem à teoria, atingindo, assim, uma visão antirracionalista e antiestruturalista.

<sup>41</sup> Essa crise da linguagem e do significado tentou ser superada não somente pelo Círculo de Bakhtin, mas também por outras correntes filosóficas do século XX, como a construída pelo francês Michel Foucault (1926-1984). Nesse contexto, os filósofos do Círculo, por colocarem os sujeitos e suas relações sociais no exercício de compreensão da língua, entendendo-a como uma ação articulada, contextualizada e de natureza essencialmente dialógica, se opõem à concepção do linguista suíço Ferdinand Saussure (1857-1913) que entendia a língua como um sistema abstrato, ou seja, a língua abstraída da interação social, logo, alheia à fala e às ideologias, sendo um produto dissociado de suas condições de produção, regido simplesmente por princípios imanentes.

estudos para além dos limites da Linguística da época – a estruturalista –, substituindo uma noção idealista de sujeito transcendental pelo sujeito histórico na relação concreta que ele mantém com seu discurso no processo de construção de enunciados em um determinado tempo-espço, e entendendo, sobretudo, a língua como interação/discurso dentro das relações dialógicas. Diante disso, as análises realizadas pelo Círculo de Bakhtin à época não eram consideradas linguísticas no sentido estrito do termo<sup>42</sup>, mas sim entendidas como

[...] um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não se fundir. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência. (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 207).

Vemos, a partir desse excerto, que Mikhail Bakhtin não ignorava ou afastava a Linguística, iniciada por Ferdinand Saussure, para o estudo da língua, mas propunha uma abordagem mais ampla para dar conta das análises da comunicação discursiva: não pautada meramente ou puramente entre os elementos no sistema da língua (entre palavras dicionarizadas, entre morfemas etc.), mas sim que considerasse as relações subjetivas, e propriamente dialógicas, no campo do discurso, ultrapassando os limites mais imanentes da Linguística do início do século XX, com objeto autônomo e metas próprias (BAKHTIN, 2018 [1963]). É partindo, pois, dessa concepção de Linguística e do aporte teórico e metodológico do Círculo de Bakhtin que esta pesquisa de base dialógica é desenvolvida.

Assim sendo, acreditamos ser importante destacar que, no Brasil, as obras do Círculo de Bakhtin começaram a circular no final da década de 1970<sup>43</sup> com a primeira tradução de *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1979) feita a partir da edição francesa, a qual teve como dois dos primeiros interlocutores do campo da Linguística os pesquisadores João Wanderley Geraldi e Carlos Alberto Faraco<sup>44</sup>, comentadores esses que também serão mobilizados nesta tese. Nos últimos anos, devido ao

<sup>42</sup> Estudo da língua como sistema, abstraída das relações dialógicas.

<sup>43</sup> A chamada *primeira descoberta* das obras do Círculo de Bakhtin ocorreu a partir dos anos 1960 por pesquisadores/as franceses/as.

<sup>44</sup> Aqui poderíamos também mencionar os linguistas Carlos Vogt, Eni Orlandi e Sírío Possenti.

crescente interesse e aumento nas pesquisas científicas, que partem das discussões filosóficas sobre o uso da linguagem, as traduções dos escritos do Círculo de Bakhtin foram ampliadas e, as mais recentes, agora pautadas nas edições russas e coordenadas pela Editora 34<sup>45</sup>, são algumas das que orientaram esta pesquisa<sup>46</sup>.

## 2.1 CRONOTOPO

Dentre os conceitos mobilizados pelo Círculo de Bakhtin, o cronotopo é um dos que atravessa toda esta pesquisa e ajuda-nos a compreender os discursos presentes nos manuais escolares *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), os quais, situados em uma esfera particular – a educacional –, refletem e refratam um mar de enunciados ideologicamente marcados e atravessados pelo desenvolvimento de um tempo e de um espaço que determinam as atitudes dos sujeitos na sociedade, sendo também modificados por eles.

Para a criação da categoria de cronotopo, Mikhail Bakhtin se vale do conceito advindo da física e da matemática, sobretudo da Teoria da Relatividade<sup>47</sup>, aliada às ideias de Immanuel Kant<sup>48</sup>, e faz uma transposição desse fenômeno levando-o à esfera do artístico como orientador do enredo do gênero *romance*, definindo-o como “[...] a interligação fundamental das relações temporais e espaciais assimiladas artisticamente na literatura” (BAKHTIN, 2018 [1937-1939/1975], p. 11) e que estrutura discursivamente o meio social circundante. Assim, os fatos, as

---

<sup>45</sup> A Editora 34 é, atualmente, a detentora oficial dos direitos dos escritos de Bakhtin no Brasil, os quais têm como tradutores Sheila Vieira de Camargo Grillo, professora da Universidade de São Paulo (USP), e Ekaterina Vólkova Américo e Paulo Bezerra, ambos professores da Universidade Federal Fluminense (UFF).

<sup>46</sup> Para auxiliar na organização da leitura e na apropriação dos conceitos, durante o percurso doutoral foi elaborado um quadro com as informações bibliográficas dos textos escritos pelo Círculo de Bakhtin e traduzidos para o português, o qual está disponibilizado na seção do *Apêndice* desta tese.

<sup>47</sup> A Teoria Geral da Relatividade desenvolvida por Albert Einstein (1879-1955) foi publicada em 1915 com o intuito de explicar desde a origem do universo e a órbita dos planetas até os buracos negros, aprimorando e superando as leis de Isaac Newton que estavam vigentes há mais de 200 anos. Nesse estudo, Albert Einstein afirma que no universo existem três dimensões espaciais (altura, largura e comprimento) e uma dimensão temporal, as quais, correlacionadas, foram denominadas pelo físico de *espaço-tempo*.

<sup>48</sup> Em *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo* (2018 [1937-1939/1975]), Mikhail Bakhtin enuncia o embasamento teórico nos estudos de Immanuel Kant (1724-1804) para estabelecer o conceito de cronotopo ao considerar a importância do tempo e do espaço e situá-los como categorias primárias da percepção, como definidores do sujeito cognoscente. Entretanto, o filósofo russo também afirma discordar de Immanuel Kant, pois esse toma o tempo e o espaço como formas transcendentais (não baseadas na experiência), e aquele como formas da mais imediata realidade (empíricas).

problematizações e os acontecimentos em uma obra literária, mais precisamente do romance<sup>49</sup>, são orquestrados por uma dimensão espaço-temporal, considerando o tempo o fio condutor, já que é ele que situa o ser humano em determinado espaço social e tempo histórico-biográfico, e que sempre estão abertos a mudanças: “Na literatura e na cultura em geral, o tempo é sempre, de um modo ou de outro, *histórico* e *biográfico*, e o espaço é sempre social, assim, o cronotopo na cultura deve ser definido como ‘um campo de relações históricas, biográficas e sociais.’” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 388, grifo dos autores).

Mikhail Bakhtin (2018 [1937-1939/1975], p. 231) nos alerta que, no campo artístico-literário, a obra e o mundo nela representado se interrelacionam com a realidade, tanto no processo de criação quanto no desenvolvimento de sua vida subsequente, em uma renovação permanente que se dá por meio dos sujeitos. Logo, essa relação com a realidade é cronotópica, pois “[...] realiza-se, antes de tudo, no mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação.”. Dessa forma, a noção bakhtiniana de cronotopo expressa o caráter indissolúvel do espaço-tempo, que, de forma inteligível, concebidos e vinculados com o movimento e a matéria, configuram-se como suas propriedades, podendo o tempo ser considerado uma coordenada espacial, uma quarta dimensão do espaço.

No cronotopo artístico-literário, ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa, ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. (BAKHTIN, 2018 [1937-1939/1975], p. 12).

Em outras palavras, no cronotopo, o tempo se comprime, convertendo-se em algo visível do ponto de vista artístico; e o espaço, por sua vez, intensifica-se, penetrando no movimento do tempo, do argumento e da história. Ou seja, “[...] os sinais do tempo se revelam no espaço, e o espaço é apreendido e medido pelo tempo.” (BAKHTIN, 2018 [1937-1939/1975], p. 12). Assim, esse conceito funciona como elemento central na criação e no desenvolvimento do discurso, enlaçando e

---

<sup>49</sup> No gênero *romance*, Mikhail Bakhtin aborda diferentes valores cronotópicos de variados graus e dimensões (do encontro, da estrada, do castelo etc.), os quais assumem dois significados, a saber: temático e figurativo. O primeiro desempenha o papel de organizador dos principais acontecimentos temáticos do romance, pois é o principal gerador do enredo. E o segundo se dá porque nele “[...] o tempo adquire um caráter pictórico-sensorial; no cronotopo, os acontecimentos do enredo se concretizam, ganham corpo, enchem-se de sangue.” (BAKHTIN, 2018 [1937-1939/1975], p. 226).

desenlaçando os nós arguitivos, com importância semântica, bem como temática basilar e organizadora nos acontecimentos de uma determinada época, gênero discursivo<sup>50</sup>, enunciado etc. No cronotopo, o tempo se faz mais sensitivo, transcorre, movimenta-se e materializa-se em determinados campos do espaço.

Diante disso, percebemos que o tempo ocupa um lugar privilegiado dentro do cronotopo, pois é ele quem vigora, quem demonstra uma imagem/concepção de ser humano<sup>51</sup>, uma visão histórica, cultural e social a partir de vivências e realidades, gerando uma nova temporalidade que corresponde, inevitavelmente, a um novo ser. Logo, se “[...] o tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida.” (BAKHTIN, 2011 [1936-1938], p. 220), ele, fundido e corporificado com o espaço, suscita novas situações sociais de interação e, conseqüentemente, a necessidade de criar e aprender novos gêneros discursivos decorrentes das demandas culturais e de aspectos definidos pelas experiências, uma vez que

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 196).

Podemos inferir, então, que as condições de produção de uma obra, as conjunturas sociais de interação e as formas da linguagem são sempre atravessadas pelo cronotopo, o qual é revestido de corporeidade, visibilidade e concretude, e cuja origem é histórico-social e está ligada aos gêneros discursivos como uma categoria conteudístico-formal, pois determina as modalidades genéricas (linguagem como materialidade comunicativa e enunciados organizados em torno dos gêneros do discurso) e a imagem típica do ser, ou seja, cada gênero do discurso está assentado e pressupõe um cronotopo como eixo organizador, em que os sujeitos situados historicamente (leitor/a/e ou ouvinte) podem compreender a

---

<sup>50</sup> Abordamos mais especificamente o conceito de *gênero do discurso* na subseção 2.4.

<sup>51</sup> Nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, ou em sua tradução, a opção é pelo termo *homem*. No entanto, considerando o avanço das décadas e abrangência dos gêneros sociais, que discursivizam novas valorações, optamos por utilizar os vocábulos *ser humano* ou *ser*. Nos casos de citação literal, serão mantidas as expressões do autor e/ou do tradutor.

composição, o estilo, o direcionamento e o projeto de dizer dos enunciados. De acordo com Marília Amorim (2018 [2006], p. 105),

[...] o conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem.

Assim, por exemplo, os gêneros discursivos só existem a partir de um cronotopo e pelo cronotopo, considerando as particularidades de cada tempo e de cada espaço, tornam-se variados a depender das necessidades das relações dialógicas, dos sujeitos, dos momentos enunciativos etc. Segundo Rosângela Hammes Rodrigues (2001, p. 103), “[...] pode-se dizer que cada gênero está assentado num diferente cronotopo: uma organização particular do tempo, do espaço e do homem sócio-históricos, ou seja, compreende uma situação social de interação particular (no sentido de que se diferencia das outras)”. Então, é o cronotopo que realmente indica o tempo e o lugar do acontecimento, do evento, e que assenta a realização do gênero em determinada esfera da atividade humana e de suas situações sociais de interação relativamente estáveis, nos quais as interações se materializam por meio dos enunciados.

Ressaltamos, ainda, que Mikhail Bakhtin não encerra a noção de cronotopo apenas à esfera artístico-literária, mas estende o seu uso a “[...] outros campos da cultura, assim como em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade” (BAKHTIN, 2018 [1937-1939/1975], p. 30), mesmo porque esses outros campos sociais servem, muitas vezes, como base a cronotopos artísticos-literários, refratando, por exemplo, comportamentos e valores de um grupo em determinada época. Sobre isso, Iris Zavala (1996) dispõe que o cronotopo nos permite perceber as formas de construir imagens de mundo para referendar o *habitus* e o lugar comum dos sujeitos, ou, ainda, articular o novo, indicando-nos as proporções de outroridade e os mundos de valores e ideologias, isto é, de pontos de vista axiológicos (BAKHTIN, 2017 [1970-1971]).

Nessa perspectiva, os cronotopos, do domínio artístico-literário e de outras esferas sociais, “[...] podem incorporar-se uns aos outros, coexistir, entrelaçar-se, permutar-se, confrontar-se, contrapor-se ou encontrar-se em interrelações mais

complexas” (BAKHTIN, 2018 [1937-1939/1975], p. 229), e, portanto, enquanto parte da construção histórica, social e cultural, não podem ser analisados fora das relações dialógicas, tampouco retirados do âmbito da ideologia<sup>52</sup>, já que eles são um impulso gerativo para a construção de sentido valorativo que reflete e refrata a realidade nos discursos, os quais, materializados em enunciados, só podem ser compreendidos por meio das produções culturais.

Pode haver, dessa forma, uma troca entre a criação literária – a obra –, e a vida real, ambas situadas em determinados cronotopos, os quais acontecem em unidades coerentes e carregadas de significado como elemento fundamental da vida social, ou seja, ocorrem “[...] à luz de outras vivências, de outros cronotopos, de modo que se confrontam sempre dialogicamente.” (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 100). É essa relação dialógica dos cronotopos que integra o universo, também cronotópico, do autor/intérprete e dos ouvintes/leitores da obra, o qual se dá na existência material da obra e em sua composição externa (contextos históricos diversos).

Naquele tempo-espaço totalmente real onde soa a obra, onde se encontra o manuscrito ou o livro, encontra-se também o homem real, que criou o discurso sonoro, o manuscrito ou o livro, encontram-se ainda os homens que ouvem e leem o texto. Evidentemente, esses homens reais – autores e ouvintes-leitores – podem (e costumam) encontrar-se em diferentes tempos e espaços, às vezes separados por séculos e pela distância espacial, mas mesmo assim se encontram num mundo histórico real uno e inacabado. (BAKHTIN, 2018 [1937-1939/1975], p. 230).

Para Mikhail Bakhtin (2018 [1937-1939/1975]), uma obra não é uma produção cultural imóvel, mas sim um material situado no espaço, cujas informações se derramam, desaguam e fluem no tempo. Logo, o cronotopo está além da obra, do discurso: ele está em seu autor e em seu ouvinte/leitor que vivem e se relacionam dialogicamente. O cronotopo está no encontro, nos caminhos que se cruzam em um ponto espaço-temporal de matiz ideológica dos sujeitos envolvidos, tornando-se lugar de enlace e de concretização dos acontecimentos.

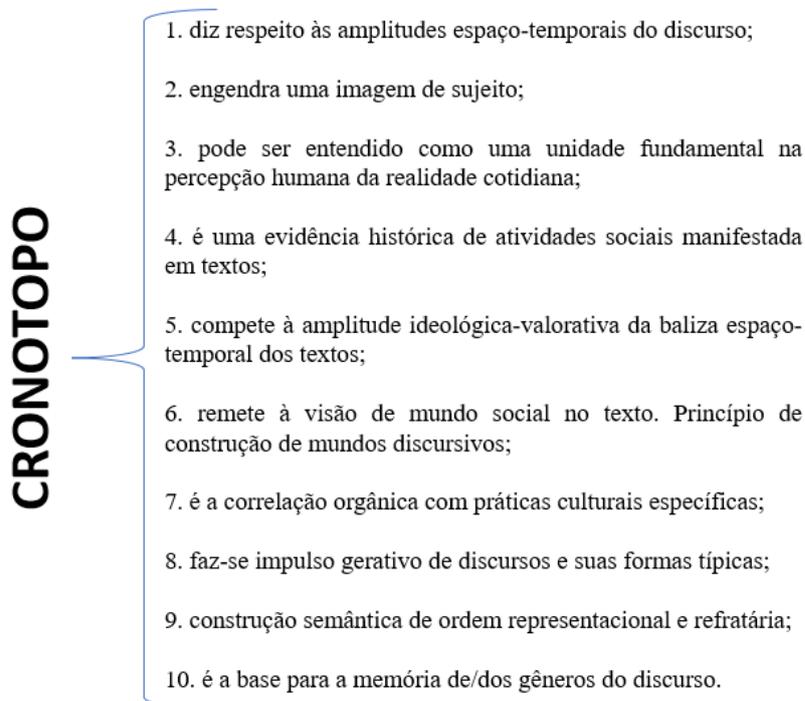
Considerando as discussões reenunciadas sobre o cronotopo, apresentamos, como síntese, na Figura 1, alguns pressupostos do conceito formulados por Rodrigo Acosta-Pereira e Amanda Oliveira (2020) a partir das leituras

---

<sup>52</sup> O conceito de *ideologia* é discutido na próxima subseção.

do Círculo de Bakhtin e de seus comentadores, como Nele Bemong e Pieter Borghart (2015)<sup>53</sup>.

Figura 1 – Pressupostos do cronotopo (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020)



Fonte: Adaptada de Acosta-Pereira e Oliveira (2020).

À luz da arquitetônica bakhtiniana, esses pressupostos se colocam como fundamentais para a compreensão e o funcionamento dos discursos e nos auxiliam no percurso analítico desta pesquisa como possíveis orientações para entendermos os sentidos valorativos dos enunciados, que só existem se encontram uma expressão espaço-temporal. Segundo Rodrigo Acosta-Pereira e Amanda Oliveira (2020), a discussão dessas diretrizes nos levam a questionamentos profícuos para entender: 1) como um discurso se constitui, funciona, circula e é recebido e quais as marcas (históricas, culturais, político-econômicas, ideológicas e linguístico-textuais) dos espaços-tempos do discurso; 2) como a imagem de sujeito é projetada a partir de matizes sociais, históricas, culturais, econômicas e políticas, e como essa imagem se relaciona com outras imagens de sujeito atravessadas por marcas linguístico-sociais; 3) como as diversas balizas do cronotopo permitem uma

<sup>53</sup> Nele Bemong e Pieter Borghart são organizadores da obra *Bakhtin e o cronotopo: Reflexões, aplicações, perspectivas* (2015) e dedicam-se a estudos literários e linguísticos históricos no âmbito europeu.

compreensão ou ratificam uma visão da realidade social e como elas determinam um horizonte de percepção e reiteram versões ideológicas e axiológicas de mundo, perpassando pelas marcas linguísticas que se materializam no discurso; 4) como os discursos, mobilizados por formas linguístico-textuais, circunscrevem práticas sociais situadas no tempo e no espaço; 5) como a esferas sociais, a situação de interação e a materialidade linguístico-discursiva respondem ideológico-valorativamente às balizas do cronotopo; 6) como o discurso referencia e refrata o mundo e seus objetos a partir de matizes cronotópicas e quais as marcas linguístico-textuais são mobilizadas na elaboração desse discurso; 7) como práticas culturais são estabilizadas, possibilitam relações dialógicas e apresentam aspectos linguístico-discursivos a partir das balizas do espaço-temporal; 8) como o discurso, dentro das esferas sociais, responde às marcas do cronotopo e se materializa linguístico-textualmente; 9) como a realidade social é representada e refratada no discurso, como as forças ideológico-valorativas reforçam essa representação e refração e como as marcas linguístico-discursivas aparecem nos discursos; 10) como as marcas da história e as variações cronotópicas afetam e respondem, respectivamente, movimentos de permanência e de mudança, e como os aspectos linguísticos-discursivos estão consociados às memórias discursivas.

Orientados por essas diretrizes do conceito de cronotopo é que nesta pesquisa nos preocuparemos em relacionar organicamente o autor, Raul Rodrigues Gomes, com os sentidos valorativos dos discursos presentes em suas obras, manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), situando-o em um cronotopo específico e assimilando o tempo histórico real e do ser humano histórico nesse tempo (BAKHTIN, 2011 [1936-1938]), já que a formação desse homem se efetua nas situações de interação<sup>54</sup> “[...] com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico.” (BAKHTIN, 2011 [1936-1938], p. 221).

Nesse sentido, seguimos os passos de Mikhail Bakhtin quando ele pensou na constituição do sujeito no romance, abordando o reflexo e a refração do ser humano na sociedade e na cultura, focando nosso olhar para esse tempo do desenvolvimento, da formação, da história, e enxergando, por meio do relativamente

---

<sup>54</sup> O termo *situação* (*social, de interação, da comunicação discursiva* etc.) é bastante presente nas obras do Círculo de Bakhtin e refere-se à realização, na vida real, das diferentes formações ou variedades da comunicação social (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]), e é dentro dela que estão presentes os aspectos extraverbais do enunciado: o tempo-espaço, o tema e a avaliação.

acabado, o que está em formação e em preparo (BAKHTIN, 2011 [1936-1938], p. 229). Buscamos, portanto, ver/ler vestígios, sinais da história, nos quais “[...] o espaço e o tempo estão ajustados em um bloco indissolúvel” (BAKHTIN, 2011 [1936-1938], p. 242) para analisarmos com maior profundidade e assertividade os discursos nacionalistas do professor Raul Rodrigues Gomes em seus manuais escolares, os quais são fenômenos marcados por um espaço social e por um tempo histórico que são apresentados na seção 4 desta tese.

A capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). (BAKHTIN, 2011 [1936-1938], p. 225, grifo do autor).

Na leitura e visão desse tempo e espaço históricos, consideramos os discursos materializados em enunciados dentro de cada manual escolar elegido, o qual, sendo ele um enunciado, dentro de um dado gênero do discurso, concebido em determinado horizonte cronotópico, valorativo e temático, reflete e refrata visões de mundo do próprio autor e de grupos sociais. Assim, em um exercício de compreensão e avaliação, tendo em vista que “[...] qualquer entrada no campo dos sentidos só se realiza pela porta dos cronotopos.” (BAKHTIN, 2018 [1937-1939/1975], p. 236), situamo-nos em um *grande tempo*, em um panorama de diálogo entre culturas e perspectiva de tempos diferentes (MORSON; EMERSON, 2008) para identificarmos o cronotopo dominante nas produções discursivas nos manuais do professor Raul Rodrigues Gomes, vislumbrando entender esse autor-criador situado em uma esfera ideológica e em um tempo histórico específicos.

Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos. O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo qualquer. As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade. (BAKHTIN, 2017 [1970], p. 14, grifo do autor).

Aqui, entendemos o grande tempo como o tempo da cultura, da história, da formação das sociedades, das grandes concepções, das grandes experiências; o

tempo em que "[...] não existe nada absolutamente morto [...]", em que "[...] cada sentido terá sua festa de renovação." (BAKHTIN, 2017 [1930-1940], p. 79). E é por meio do processo histórico do grande tempo que observamos a caracterização de universalidade humana, de uma dada cultura que, em processo, se constrói por meio de uma linguagem que está em movimento e por um ser humano que está em permanente (in)acabamento ou construção. Em suma, a partir dessa visão temporal ampla, as obras renascem em outro momento, em outro contexto cultural, porque entram em nova relação dialógica, que tenta revelar sentidos valorativos até então inexplorados, porque são inesgotáveis, infinitos: "No processo de sua vida *post mortem* elas se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação." (BAKHTIN, 2017 [1970], p. 14).

O grande tempo, como grande experiência, está interessado nas mudanças e devires maiores de um mundo inacabado e que não coincide com ele mesmo, onde tudo é vivo, tudo fala. Para Mikhail Bakhtin (2020 [1940]), nesse mundo da grande experiência há uma memória que não tem fronteiras, na qual o tempo é relativo e assume uma forma complexa de rotação. É essa memória que compreende e avalia a vida e a morte de um discurso, de uma obra e que permite contornar o ser e a sua época no tempo. "Tudo o que é irrepetivelmente original, revelador [...], nasce justamente graças a essa memória. A memória [...] vive uma nova vida no tempo, ocorre um incessante enriquecimento e renovação do seu sentido no contexto do mundo que continua a se desenvolver." (BAKHTIN, 2020 [1940], p. 66).

Portanto, na interação com os enunciados que aqui analisamos, relacionados a um determinado cronotopo – de balizas sociais, históricas, culturais, econômicas e políticas –, ocupamos lugar ativo na comunicação discursiva para um diálogo com uma outra cultura dentro desse grande tempo, propondo "[...] novas questões que ela mesma não se colocava [...]" e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundezas do sentido." (BAKHTIN, 2017 [1970], p. 19). Somos interlocutores, ou como prefere Tatiana Bubnova (2016), destinatários de uma mensagem, tal qual as que são colocadas em garrafas e jogadas ao mar durante um naufrágio; destinatários – futuros ou virtuais – não previstos, que não encontram lugar no mesmo plano daquele a quem dirigiu antes a palavra, mas que, dentro do grande tempo, conseguem imprimir uma relação

discursiva. Mas, com a ressalva de que somos interlocutores não previstos, ou melhor, que nos tornamos interlocutores/as ao olhar para esses manuais escolares e seus discursos como objeto de pesquisa, pois, como alerta Mikhail Bakhtin (2017 [1930-1940]), no caso das pesquisas com sujeitos e seus discursos, eles não são apenas objetos, mas interlocutores/as, uma vez que é inevitável o diálogo do/a/e pesquisador/a/e com esses *outros*.

## 2.2 LINGUAGEM E IDEOLOGIA

As considerações sobre a linguagem/língua<sup>55</sup> atravessam grande parte da produção do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2019 [1925,1926,1930]; 2017 [1929]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2018 [1963], 2017 [1920-1924], 2017 [1927], 2015 [1930-1936], 2016 [1952-1953], 2016 [1959-1961]; 2011 [1924-1927]) e parecem antecipar algumas direções do pensamento científico contemporâneo, sugerindo maneiras consistentes e frutíferas de pensar a linguagem e suas relações, pois observam a língua como algo que não deve ser concebido como uma estrutura abstrata ou um produto acabado, tampouco como um ato individual do discurso (monológico), como defendiam algumas correntes linguísticas do início do século XX<sup>56</sup>, mas sim como um processo vivo, que só existe na atividade prática realizada pelos/as/es falantes, entendendo-a como um acontecimento vivo, dinâmico e dialógico que se origina das relações ideológicas e histórico-sociais.

---

<sup>55</sup> A expressão *linguagem/língua* pode ser encontrada no texto *Estilística do discurso literário I: O que é linguagem/língua* (VOLÓCHINOV, 2019a [1930]). Ressaltamos que nos escritos do Círculo de Bakhtin não é possível encontrar distinção vocabular entre linguagem e língua, já que a língua russa usa o mesmo termo *yazyk* tanto para significar a língua como estrutura quanto para significar a língua como discurso, de modo análogo ao que acontece com a língua inglesa. Por isso, nesta tese, optamos por utilizar os termos como equivalentes.

<sup>56</sup> Referimo-nos aqui às concepções do *objetivismo abstrato* e do *subjativismo individualista*, respectivamente, assim cunhadas por Valentin Volóchinov a partir da análise das diversas correntes de estudo da linguagem e por ele agrupadas nessas duas correntes, por suas convergências epistemológicas. Muito especialmente nas obras *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017 [1929]) e *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019a [1930]), Valentin Volóchinov faz críticas a essas duas orientações teóricas, visto que a primeira, o *objetivismo abstrato*, entendia a linguagem como um sistema de leis e um produto dissociado de suas condições de produção, regida por princípios imanentes; e a segunda, o *subjativismo individualista*, sustentava que a fonte da língua era o psiquismo individual e, por conta disso, a expressão individual era sempre deturpada/deformada. Para Valentin Volóchinov, essas duas concepções não logravam alcançar a matriz geradora da linguagem, que é a interação verbal, pois, mesmo com suas diferenças, ambas excluíam o caráter primordial do social e esqueciam que a linguagem e o pensamento, constitutivos do ser humano, são necessariamente intersubjetivos (TODOROV, 2011). Ou seja, Valentin Volóchinov acreditava que essas duas correntes se contrapunham à ideia de uma concepção dinâmica de linguagem como um devir permanente e como produto de relação entre os falantes (ZAVALA, 1996), já que não confrontavam a questão do *onde* e do *para quem* existe a língua.

Primeiramente, a linguagem/língua formou-se do material dos gestos e expressões faciais e, em seguida, do material sonoro. Atendendo às necessidades de comunicação das pessoas, a língua/linguagem ao mesmo tempo serve como uma espécie de instrumento de processo econômico [...]. *Por ser um produto da vida social*, e refleti-la não somente no campo das significações, mas também no das formas gramaticais, a linguagem/língua simultaneamente exerce uma enorme influência inversa sobre o desenvolvimento da vida econômica e sociopolítica. (VOLÓCHINOV, 2019a [1930], p. 264, grifo nosso).

A língua, portanto, não surge na sociedade como uma ação do sobrenatural, não é um dom divino, nem um presente da natureza, tampouco pode ser reduzida somente a um sistema abstraído do intercurso social, pois ela é o produto coletivo da atividade humana, que reflete, em seus diversos elementos, a organização econômica e sociopolítica da sociedade que a gerou (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], 2019b [1930]). Os sujeitos, situados socialmente e atuantes na linguagem, não recebem, assim, a língua pronta e acabada; eles entram na comunicação discursiva, em seu fluxo, e definem os significantes e significados dos signos linguísticos a partir de suas relações. Dessa maneira, a língua, para ser entendida como produtora de sentidos, não pode ser abstraída da situação concreta de uso e de seus/suas falantes, pois ela é formada por eles em um processo ininterrupto.

*A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado [...], mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.* (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p.123, grifo do autor).

Nessa concepção, vemos que a linguagem é construída pelos sujeitos, concretizando-se como um ato de interação entre eles; um produto relacional social e coletivo, que ocasiona uma apropriação e uma produção de significados em um movimento dinâmico e complexo na relação entre esses indivíduos: “Nenhuma cultura poderia ter existido se a humanidade tivesse sido privada da possibilidade de comunicação social, *cuja forma materializada é a nossa língua.*” (VOLOCHÍNOV, 2019b [1930], p. 251, grifo do autor). Assim, temos que a comunicação social, produtiva e discursiva, é um aspecto construtivo da língua (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]).

Na interação enunciativa entre os sujeitos de linguagem, na comunicação discursiva, instaura-se o dialogismo, isto é, relações dialógicas que se mostram

como relações de sentido no tecido discursivo constituído pelo encontro sociocultural de diferentes vozes sociais, as quais são entendidas como *heteroglossia dialogizada*, *plurilinguismo dialogizado* ou *heterodiscursividade* (BAKHTIN, 2015 [1934-1935]; FARACO, 2009). Segundo Mikhail Bakhtin (2015 [1934-1936]), é na heteroglossia dialogizada (fronteiras em que se cruzam as vozes sociais) que a linguagem acontece enquanto real ambiente de um enunciado, pois é onde acontece o diálogo, as interações que permitem a comunicação e o posicionamento dos sujeitos com o/no mundo.

Para Mikhail Bakhtin (2018 [1963], p. 209, grifo do autor), é a “[...] 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.”. Assim sendo, o filósofo russo notabiliza que as relações dialógicas só podem acontecer no plano do discurso, isto é, a partir e entre enunciados concretos, que nascem no diálogo como sua réplica viva e pertencem a diferentes sujeitos.

Nessa articulação, Mikhail Bakhtin coloca em pauta a constituição do *eu* a partir de um *outro*, uma relação de alteridade e de formas de subjetivação do sujeito<sup>57</sup>, na qual todo conteúdo vivido e materializado, verbalmente ou por outras semioses, leva à relação dialógica, que é o *habitat* da língua em uso e que constitui a vida da linguagem: “Ser significa comunicar-se pelo diálogo” (BAKHTIN, 2018 [1963] p. 293) e, portanto, o *eu* só existe quando está relacionado a um *tu*. Vemos, então, que o dialogismo se coloca como um elemento constitutivo, que estabelece a natureza interdiscursiva da linguagem e que aparece nas relações que se assentam entre o *eu* e o *outro* nos processos discursivos (BRAIT, 2005, p. 98).

*As relações dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem a meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (o diálogo consigo mesmo é secundário e representado na maioria dos casos). Aqui não nos referimos à origem do termo “diálogo”. Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas. (BAKHTIN, 2016 [1959-1961], p. 91-92, grifo do autor).

Conforme Mikhail Bakhtin (2018 [1963], p. 209), para que possa haver relações dialógicas, a relação lógica (oração como unidade convencional da língua)

---

<sup>57</sup> A discussão sobre *alteridade* e *sujeito* é realizada na subseção 2.1.3 desta tese.

e a linguística (estrutura da língua) "[...] devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados [concretos], e converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem [...]", pois os sujeitos interagem por meio de enunciados e não por meio de orações ou palavras soltas que são elementos/partes dos enunciados. Ou seja, a unidade de interação é o enunciado<sup>58</sup>. Nos enunciados, o sistema da língua entra em uma nova eventicidade, na relação entre o dado e o novo, entre a língua e a situação de interação, sendo o sistema da língua o meio material para a constituição das relações dialógicas. "As relações dialógicas [...] 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, 2018, [1963], p. 47).

Outra questão importante a destacar é que o Círculo de Bakhtin salienta que a concepção de diálogo/dialogismo não deve ser entendida em seu sentido estrito, ou seja, a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), pois as relações dialógicas são mais amplas e complexas que isso. A comunicação face a face, como produto sociológico altamente interessante (BAKHTIN, 2018 [1963]), é somente um dos muitos eventos em que relações dialógicas se apresentam, um dos muitos espaços em que ocorre o entrecruzamento de verdades sociais manifestadas por enunciados. O diálogo, portanto, refere-se à troca de enunciados decorrente da comunicação ou interação discursiva, sendo ele a forma mais natural da linguagem. "O diálogo traz a marca não de uma, mas de várias individualidades" (BAKHTIN, 2016 [1950-1952]), p. 115), e, por isso, José Luiz Fiorin (2010, p. 40) indica que

[...] todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciador, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu.

Assim, é preciso considerar que as relações dialógicas são um espaço de tensão entre os enunciados, de relações entre índices de valor (FARACO, 2009) e, portanto, não se pode entender o dialogismo como relações dialógicas de consenso, de entendimento entre sujeitos, embora também o possa ser. Para o Círculo, o

---

<sup>58</sup> Esse conceito está contemplado na subseção 2.4.

diálogo também contempla relações de dissonâncias e divergências e, por isso, é um espaço de conflitos enunciativos, pois há cruzamentos de ideias, pensamentos e palavras, que passam por várias vozes imiscíveis, cada uma soando axiologicamente/valorativamente de forma diferente. O diálogo, portanto, não deseja suprimir as contrariedades e contradições, como destaca Tatiana Bubnova (2016), mas sim mantê-las tensionadas e colocá-las como opções, implicando um maior proveito da liberdade humana, da capacidade de escolha, do livre arbítrio.

Diante de todo o exposto, conferimos que, na filosofia bakhtiniana, a linguagem é formada socio-historicamente na/pela interação entre sujeitos e na/pelas relações dialógicas como meio de interação social, sendo elas, as relações dialógicas, as responsáveis pela criação e formação da consciência do ser humano. É nesse sentido, pois, que o Círculo de Bakhtin busca olhar a linguagem e sua relação com o social, concebendo-a “[...] em sua concepção sociosemiótica da consciência – uma articulação entre o individual e o social de natureza não dicotômica e, ao mesmo tempo, não determinista e não idealista.” (FARACO, 2009, p. 151). Ou seja, o Círculo considera que a consciência individual é formada e criada pela linguagem quando da conversão de signos sociais exteriores/linguagem exterior (discursos exteriores ou alheios) em signos sociais/linguagem interior (discurso interior ou fluxo de palavras) por meio do processo de interação entre os sujeitos; e, assim, ao estabelecer essa conexão individual/social, orientada para um *outro*, a linguagem assume uma dinâmica responsiva e dialógica.

Nenhum dos acontecimentos humanos se desenvolve nem se resolve no âmbito de uma consciência. [...] Nenhum nirvana é possível para *uma só* consciência individual. Uma consciência só é um *contradictio in adjecto*. A consciência é essencialmente plural. *Pluralia tantum*. (BAKHTIN, 2018 [1929], p. 323-324, grifo do autor).

Nessa concepção, a consciência individual, a fala interior, é uma soma, uma colaboração de signos do próprio *eu* com os signos do *outro*. Assim, é possível dizer que “[...] onde começa a consciência, começa o diálogo” (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 47); portanto, falar em uma consciência monológica, única e individual é, em termos, uma contradição, pois, da mesma forma que a própria concepção do ser humano, ela é despertada pela comunhão, pelo envolvimento com o *outro*. Somente a partir disso é que há uma adequação dos signos, dos enunciados, e o ser começa a se definir como tal, independente do *eu* e do *outro*.

Mister destacar que quando falamos em signo estamos nos referindo àquilo que Valentin Volóchinov (2017 [1929]) notabiliza como uma estrutura que faz parte da realidade, refletindo-a e refratando-a<sup>59</sup>, que está inserida em determinado cronotopo, que adquire um valor social e que se manifesta somente pelo processo de interação entre a consciência individual do ser e uma outra, isto é, emerge somente por meio da comunicação social. O mesmo acontece com a própria consciência, que só pode surgir e se consolidar como algo real mediante a sua materialização em signos, nos quais o ideológico encontra lugar e se situa dentro de um horizonte social de um grupo de indivíduos organizados, como veremos mais adiante.

Dessa forma, é possível afirmar que “[...] a consciência individual é um fator social e ideológico” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 97) e que o âmbito da formação do signo é o do dialogismo, pois este é uma condição para a construção de sentido valorativos dos enunciados. Sobre isso, Pavel Medviédev (2016 [1928], p. 56) nos orienta que:

O meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa. Essa consciência é determinada pela existência econômica e, por sua vez, determina a consciência individual de cada membro da coletividade. De fato, a consciência individual só pode tornar-se uma consciência quando é realizada nessas formas presentes no meio ideológico: na língua, no gesto convencional, na imagem artística, no mito e assim por diante. O meio ideológico é o meio da consciência.

Corroborando com esse argumento, Valentin Volóchinov (2017 [1929]) mostra como o meio, o território da consciência – um território semiótico constituído por outros signos internos (produtos da interação das experiências socioideológicas do ser e o mundo exterior) orientados para uma vivência do organismo individual – deve ser visto em interrelação com o território da ideologia ou dos sistemas ideológicos – signos externos que circulam nas mais diversas esferas ideológicas:

A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre de signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação

---

<sup>59</sup> Veremos, mais adiante, que o signo, por ter uma materialidade que abarca diversas ideologias, pode distorcer ou representar com certa fidelidade determinada realidade a depender do posicionamento dos sujeitos.

ideológica, da interação sígnica de uma coletividade. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 97-98).

Em suma, a partir dos enunciados de Pavel Medviédev e Valentin Volóchinov, observamos que a consciência individual só existe à medida em que é preenchida por um conteúdo ideológico, um material sígnico originado no processo de interação social, na coletividade. Esse mesmo processo de existência ocorre com o signo externo, pois ele “[...] banha-se por todos os lados dos signos interiores, ou seja, na consciência. Esse signo exterior tem sua origem no mar de signos interiores e nele continua a viver [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 128).

Essas assertivas nos fazem perceber que a ação comunicativa dialógica, realizada por sujeitos sociais e a partir de uma concepção sociossemiótica da consciência, constrói uma materialidade, um enunciado, uma unidade real da fala, não de ato individual, mas de encontro, de intersubjetividade, com um propósito, com uma intenção, pois, como nos explicita Mikhail Bakhtin (2015 [1930-1936], p. 70, grifo do autor), “[...] a língua não é um meio neutro, não é *res nullius*, que passa fácil e livremente à propriedade intencional do falante: ela é povoada e repovoada por intenções alheias”. Portanto, a consciência é formada pelas relações dialógicas a partir da linguagem, a qual se mostra como lugar de tensões, de vozes de outrem socio-ideologicamente situadas; dito de outro modo, os enunciados, as palavras, as formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas e traduzem a posição socioideológica dos sujeitos. Sobre as vozes alheias, Mikhail Bakhtin (2017 [1970-1971], p. 37-38, grifo do autor) explica:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Nesse sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo num mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro [...].

Dessa forma, ao abordarmos a concepção de linguagem como interação com o outro, como produto sócio-histórico materializado por meio de enunciados concretos a partir das relações dialógicas que constituem a consciência, aproximamo-nos do conceito de ideologia, visto que só é possível analisar a linguagem em sua complexidade quando a entendemos como fenômeno socioideológico e a percebemos no fluxo da história, conforme nos alerta Rosângela

Hammes Rodrigues (2001). A partir da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, assumimos a linguagem como “[...] *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 40, grifo do autor). Logo, se a linguagem é ocupada pela ideologia, a consciência com suas relações internas e externas, como produto social portador do verbal e de outras semioses do mundo psíquico do sujeito, também está, inevitavelmente, preenchida por ela.

Mesmo a tomada de consciência simples e confusa de uma sensação (por exemplo, da fome, sem sua expressão exterior) necessita de uma forma ideológica. Toda tomada de consciência necessita de um discurso interior, de uma entonação interior e de um estilo embrionário: a tomada de consciência da própria fome pode ocorrer como súplica, lamento, raiva, indignação, e assim por diante. Na maioria dos casos, a expressão exterior só continua e esclarece a direção do discurso interior e as entonações nele contidas. (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 258).

Como falamos anteriormente, a consciência, formada pela linguagem que se materializa em signos, está encarnada por conteúdos ideológicos e só existe com o seu preenchimento no processo de interação social: “Se privarmos a consciência do seu conteúdo sógnico ideológico, não sobrarão absolutamente nada nela. A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra, gesto significante, etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro [...] não iluminado nem interpretado pelos signos.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Por isso, Valentin Volóchinov (2017 [1929]) esclarece que os signos não apenas refletem, mas também refratam uma realidade e o fazem a partir de interesses sociais. Em outras palavras, os signos são plurivalentes e agregam vários índices sociais de valor, que propiciam variações e mobilidades de sentido e que podem ser silenciados/apagados ou ganhar destaque, fazendo com que uma determinada ideologia se sobressaia a partir do posicionamento e dos interesses dos sujeitos, dos grupos/classes sociais.

Nesse momento, faz-se importante destacar que, apesar de beber da fonte filosófica marxista, o Círculo de Bakhtin se opõe, em certa medida, à ideia de ideologia defendida por aquela doutrina, como falsa consciência e mascaramento da realidade social. Em *A ideologia alemã* (2007 [1845-1846]), Karl Marx e Friedrich Engels declaram que a ideologia é um conjunto de ideias que vela, inverte e naturaliza determinações históricas, sociais e culturais, apresentando-se como uma justificativa do real, como um dever/ser universal operacionalizado por uma

determinada classe com o intuito de manter o domínio sobre outra. Por consequência, a ideologia marxista pode ser compreendida como algo sempre negativo, algo que deve ser superado por meio de uma ação prática para desvelar as determinações e os interesses particulares que estão sendo ocultados, invertidos e apresentados como algo absoluto.

Diante dessa concepção do marxismo oficial, os filósofos do Círculo de Bakhtin concordam com a existência de classes sociais e com a disputa pelo domínio, assim como com a inversão e naturalização das determinações históricas, mas se distanciam, em certa medida, dessa visão restrita e negativa de mascaramento da realidade. Dessa forma, o Círculo acaba buscando um alargamento do termo ao compreender a ideologia como um conjunto de valores, um horizonte axiológico do discurso existente em uma arena dialógica, comunicativa, em que o *eu* e o *outro* são sempre agentes de produção discursiva.

Na filosofia do Círculo, a ideologia é semiotizada (ou melhor dizendo, ela precisa se materializar pela linguagem), expressa sempre uma posição axiológica (avaliativa), movimenta-se e constitui-se no interior das esferas da atividade humana socialmente organizadas (esferas cotidianas, da arte, da educação, do jornalismo, da política, da religião etc.). Dessa maneira, Mikhail Bakhtin (2016 [1950-1952]) e Valentin Volóchinov (2017 [1929]) defendem que todos os campos da ideologia, cada um a seu modo, utilizam a linguagem como materialidade sígnica, como encarnação material, isto é, a ideologia, para possuir uma significação, expressa-se por meio de um signo em uma relação muito particular, intrínseca. Assim, ideologia e signo são mutuamente correspondentes, caso contrário, o signo seria apenas uma “alegoria”, um “objeto da análise filológica” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 113), perdendo seu *status* de instrumento social vivo e móvel.

A ideologia se situa em um campo interindividual, em uma coletividade organizada socialmente, e se materializa por meio da linguagem, ou seja, como já dito, ela precisa se encarnar em uma semiose para ter sua existência. Portanto: “Onde não há signo também não há ideologia.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 91, grifo do autor). Assim sendo, Valentin Volóchinov (2019b [1930], p. 243) afirma entender a ideologia como “[...] todo conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sígnica” e, em consonância

com essa concepção de ideologia, Pável Medvedev (2016 [1928], p. 50) também afirma que a ideologia se concretiza

[...] na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante. Cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado.

Cabe acentuarmos que, ao se referir ao signo, o Círculo de Bakhtin aborda, mais especificamente, a palavra na função de signo, na sua materialidade, na sua função ideológica. Isso acontece porque, a palavra, ou seja, a linguagem verbal, é o meio predominante na consciência individual, tornando-se, assim, um material sígnico, um discurso interior por seu material flexível e expressão corpórea, um acontecimento social e um “[...] objeto basilar da ciência das ideologias.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 101). A palavra (signo verbal), de modo especial entre as modalidades semióticas, está intimamente ligada às transformações da realidade, pois reflete e refrata essa realidade e é transformada por ela a depender do contexto de uso, do período histórico, da vontade dos interlocutores etc.

A palavra é essencial: se não é tudo, participa, implícita ou explicitamente, em todas as ações humanas. As instâncias do sentimento, da vontade, do pensamento, das emoções se encontram codificadas nela, enquanto ela é totalmente expressão, é corporal, como o gesto. Mas é, ao mesmo tempo, a materialização do intercâmbio entre os sujeitos, território intermediário no qual é possível a manifestação do espírito, tão inapreensível como o som da palavra uma vez pronunciada. (BUBNOVA, 2016, p. 142).

Posto isso, a materialidade, seja da palavra, seja de qualquer outra semiose (visual, verbo-gestual etc.) em que se manifesta a ideologia, entendida como um conjunto de interpretações, valores e crenças sobre o mundo, apresenta sempre uma dupla orientação semântico-ideológica, isto é, uma até o contexto interno e compreensivo de uma vida psíquica individual (consciência interna), e outra até o lugar que ocupa em um sistema de signos organizado e sistematizado socialmente (consciência externa), refletindo a realidade em que os sujeitos estão inseridos e, ao mesmo tempo, refratando uma outra. A partir disso, Pável Medviédev (2016 [1928]) e Valentin Volóchinov (2017 [1929]) constatam que a criação ideológica não está *dentro* de nós, mas *entre* nós, nas relações dialógicas que acontecem em esferas sociais determinadas, as quais possuem seu próprio modo de conduzir e refratar a

realidade e, por conseguinte, detêm uma função específica na unidade da vida social.

Para Valentin Volóchinov (2017 [1929]), a realidade dos signos – refletida, refratada e que, ao mesmo tempo, pode ser distorcida – é uma arena de lutas, na qual se desenvolve a disputa pelo poder e a luta de classes, gerando, conseqüentemente, uma ideologia dominante e outra dominada. O autor russo aponta que a ideologia dominante, quando estabelecida, dispõe de um signo ideológico quase que “reacionário”, que tenta estabilizar as contradições, as correntes dialéticas das mudanças/evoluções sociais para valorizar e validar a sua “verdade”, construindo, assim, uma representação da realidade, um novo signo concreto e mais adequado ao momento discursivo para defender os seus interesses e privilégios. Já a ideologia dominada, a partir da análise de sua práxis e de uma “lógica objetiva”, busca a transformação da realidade, questionando-a enquanto representação de algo dado, natural. A partir disso, observamos, então, a aproximação do Círculo de Bakhtin com as ideias marxistas em relação à “[...] particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante” (BAKHTIN, 2017 [1929], p. 113-114), que é determinada pelas disputas entre as classes sociais.

Considerando o exposto, podemos afirmar, portanto, que a ideologia<sup>60</sup> é social, plural, própria de grupos sociais e só é possível ver o mundo em situações de interação, a partir de uma cultura, de uma classe social, de preferências religiosas, de condições socioeconômicas e históricas etc., ou seja, a partir do lugar e do contexto em que os indivíduos estão inseridos e, sobretudo, em consonância ou dissonância com um *outro* e suas visões de mundo. São esses grupos socialmente situados que determinam a forma de expressão sócio-cultural, isto é, o valor social do signo, do produto ideológico, dado pela interindividualidade dos sujeitos. Assim, ao pensar que a situação social determina as possibilidades de comunicação a partir das condições de produção, Valentin Volóchinov (2017 [1929], 2019b [1930]),

---

<sup>60</sup> O termo *ideologia* pode aparecer em algumas traduções ou textos de comentadores como equivalente a *axiologia*, pois, conforme nos explica Carlos Alberto Faraco (2009, p. 47, grifo do autor), “[...] para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico* – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade mental humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica).”

apresenta-nos duas vertentes das situações ideológicas de interação: *as ideologias do cotidiano e as ideologias formalizadas/oficiais*.

A ideologia cotidiana está fixada em esferas sociais da vida cotidiana, nasce nos encontros/eventos casuais, das vivências (conversas de corredor, reuniões sociais, trocas sobre a vida íntima, pedido de informação na rua etc.), materializa-se pela interação verbal ou em outra modalidade semiótica e dá significado a cada ato, a cada ação, a cada estado consciente dos sujeitos. É nela que a realidade e as mudanças sociais repercutem de forma mais rápida e, por ser “[...] mais sensível, compreensiva, nervosa [...]” (BAKHTIN 2012 [1927], p. 88), apresenta uma certa instabilidade e desuniformidade.

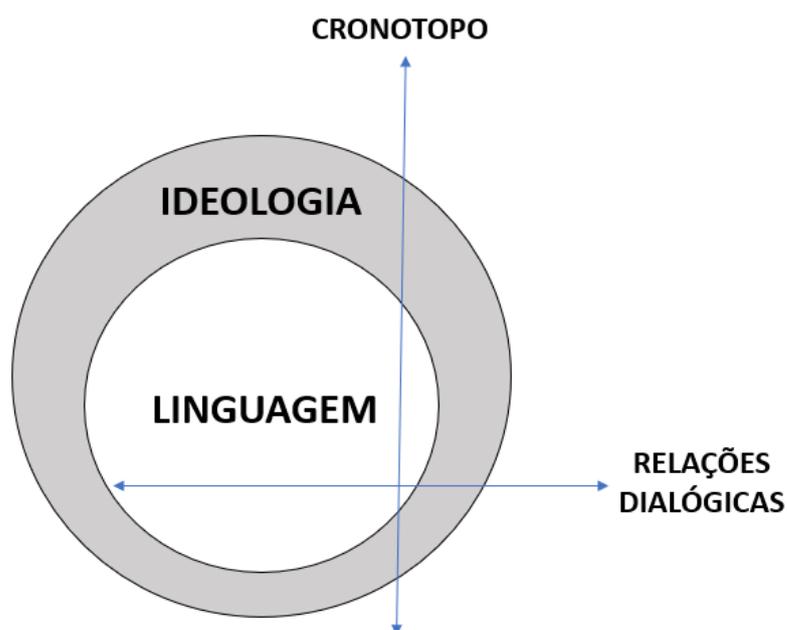
Segundo Valentin Volóchinov (2019b [1930], p. 260), no “[...] oceano inconstante e mutável da ideologia do cotidiano surgem gradativamente numerosas ilhas e continentes de sistemas ideológicos.”, ou seja, é a partir das ideologias cotidianas (sistemas instáveis) que emergem, crescem e se cristalizam as ideologias formalizadas/oficiais (sistemas estáveis), que medeiam e dão o tom as/às interações nas esferas formalizadas e sistematizadas, a saber: das ciências, das artes, da filosofia, da educação, da política etc. Esses sistemas ideológicos estáveis exercem grande influência sobre as ideologias cotidianas, dando-lhe, muitas vezes, um tom dominante, e, ao mesmo tempo, mantêm um vínculo vivo e dialógico com elas, que garante a sua preservação e a sua sobrevivência.

Isso posto, vemos que há uma relação dialética entre essas duas vertentes ideológicas – uma que nasce e se desenvolve na vida cotidiana e a outra que se estabelece em esferas mais complexas –, mas que, apesar disso, elas se conectam pela linguagem, pelos signos presentes nas esferas sociais, assim como se interinfluenciam, pois as ideologias formalizadas nascem das cotidianas e delas precisam para existir e essas sofrem influências daquelas. Assim, elas coexistem e se congregam em uma relação dialógica entre sujeitos, em uma arena, em um campo de luta em que os signos estão em disputa por meio de um confronto de “[...] ênfases multidirecionadas [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 113), de representações, de pontos de vista sobre o mundo e formas de conceituar as experiências, cada uma marcada por tonalidades, entonações, valores, verdades e significados diferentes.

Destarte, a luta sógnica não é outra coisa senão um embate de forças sociais, de ideologias, o que nos leva a reafirmar que os índices valorativos se

caracterizam como uma ideia expressa, organizada e regulada nas relações sócio-históricas, dialógicas e materiais dos sujeitos, nas quais cada signo está atravessado por um tempo-espaço e se recobre de sentidos próprios produzidos em prol dos interesses de um determinado grupo social.

Figura 2 – Linguagem e Ideologia



Fonte: Elaborada pela autora

Diante de todo o exposto, é possível observar que o conceito de linguagem e ideologia aqui discutidos são essenciais para a análise dos discursos presentes nos manuais de autoria do professor Raul Rodrigues Gomes, considerando que esses compêndios, objetos materiais e concretos da cultura escolar, são produtos ideológicos e imanentemente sociológicos, produzidos em uma determinada esfera social. É essa esfera social, pois, que orientou o aspecto valorativo na elaboração do manual escolar dentro da realidade da época, que foi refletida e refratada à sua maneira por meio de enunciados carregados de significações, disputas axiológicas e, sobretudo, nas marcas de individualidade do seu autor, nas quais se cruzam forças sociais e avaliações vivas, que penetram cada elemento de sua forma.

## 2.3 SUJEITO E AUTOR

Conforme vimos na subseção anterior, a linguagem não é o meio de uma realidade já dada, mas sim uma pluralidade de formas de enunciados, que medeia e organiza essa realidade, e é nessa constituição de formas que a consciência tem um importante papel, pois está determinada por uma ideologia concreta e se fragmenta em várias vozes que dialogam entre si. É partir do(s) *outro(s)*, do reconhecimento da outra consciência, que o indivíduo dá sentido a si e ao mundo. Nesse sentido, a acepção de *sujeito do discurso* – que está imerso em uma heteroglossia e que se constitui em um processo de interiorização de uma realidade múltipla – só pode ser dinâmica e ativa, pois o acontecimento da vida do discurso sempre se desenvolve “na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2016 [1959-1961], p. 76, grifo do autor) postos em contato pelo enunciado.

Dito em outras palavras, os sujeitos, são concebidos de forma dialógica na e pela linguagem, já que é ela quem organiza as relações sociais que determinam a individualidade do sujeito e que constituem a consciência. Logo, na interação entre os indivíduos, o *outro* é a base da existência do *eu* e entre eles há sempre construções enunciativas de caráter responsivo.

Por *responsivo*, entendemos com Mikhail Bakhtin (2011 [1919]; 2017 [1920-1924]) como o ato de contestar o *outro* e de agir de forma responsável: responder é um ato ético e uma incumbência da qual os sujeitos enunciadores não podem escapar, pois cada indivíduo é responsável por seus atos quando detentor da linguagem e do conhecimento necessário em determinada situação de interação. Portanto, o ato do sujeito é uma resposta responsável à pergunta do *outro* e todo o seu agir é único, singular e irrepitível; ele é ativo, falante, ocupa um lugar, papel e posição sociais; e, por não ser um Adão bíblico que nomeia o mundo pela primeira vez (BAKHTIN, 2016 [192-1953]), não se enuncia isoladamente: todo o seu discurso (opinião, visão de mundo etc.) está prenhe de palavras alheias (precedentes) e está sempre voltado para o *outro* e suas palavras (subsequentes).

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, 2011 [1919], p. XXXIII-XXXIV).

Ao responder ao *outro*, o sujeito assume a responsabilidade enunciativa, a qual, para o Círculo de Bakhtin, está intrinsicamente ligada à noção de ética, já que essa deve ser entendida como uma ontologia da ação do indivíduo – inerente ao sujeito como tal – que, incompleto/inacabado, precisa ser responsável frente a uma verdade, significativa em si mesma, em seu autêntico ato de conhecimento (individual), o qual é avaliável e imputável no contexto desse sujeito (BAKHTIN, 2017 [1920-1924]). Ao lançar bases para uma ética do sujeito concreto – responsável pelos atos que pratica –, Mikhail Bakhtin<sup>61</sup> (2017 [1920-1924]) nos leva a perceber que esse indivíduo é único dentro de sua existência e não pode ficar inerte a essa unicidade, pois sua constituição psíquica clarifica sua identidade fixada relativamente. Assim, o sujeito é levado a se posicionar, por meio de um ato individual e responsável “[...] em relação a tudo o que não é *eu*, em relação ao *outro*” (FARACO, 2009, p. 21), e a se vincular a um universo de valores ideológicos/axiológicos assumindo sua postura ética e responsável.

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 <?> a mim do meu lugar único como fundamento do meu não-álibi no existir. (BAKHTIN, 2017 [1920-1924], p. 106).<sup>62</sup>

Cada ato do sujeito é singular e compõe a sua vida (espécie de ato complexo) como um agir ininterrupto: “[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.” (BAKHTIN, 2017 [1920-1924], p. 44). Logo, não se pode pensar o sujeito fora da sua singularidade, a qual só acontece por sua participação ativa na vida e, por isso,

<sup>61</sup> Tatiana Bubnova (1996) afirma que Bakhtin apresentou um projeto de filosofia moral que pode ser considerada como uma “filosofia primeira” que, aos moldes de Aristóteles, deveria funcionar como ponto de partida para as demais disciplinas filosóficas, constituindo-se, assim, como uma filosofia do ato ético.

<sup>62</sup> O ponto de interrogação entre sinais tipográficos <?>, tal qual apresentado neste reenunciado, é utilizado nas traduções de algumas obras do Círculo de Bakhtin para indicar anotações de termos prováveis usados pelo autor. Isso ocorre porque alguns escritos do Círculo, principalmente os atribuídos a Mikhail Bakhtin, são rascunhos inconclusos de ideias. Então, para “[...] facilitar a leitura e não suscitar dúvida nos leitores [...]” (BEZERRA, 2016, p. 111), os tradutores optaram por atribuir esse formato aos textos nesses trechos específicos.

exige uma responsabilidade social no modo como ele se posiciona discursivamente e se relaciona com os enunciados alheios, não lhe resultando, portanto, um alibi da existência que o isente de agir responsabilmente perante o outro. “O ser humano se manifesta no mundo (inter)agindo, realizando atos ‘éticos’, e esse fato determina sua ‘humanidade’.” (BUBNOVA, 2016, p. 217).

Na filosofia bakhtiniana, os *sujeitos*, como enunciadores de discursos, se constituem pela *alteridade* – que se dá a partir das imagens, da arquitetônica<sup>63</sup> do *eu-para-mim*, do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim* – e vivem em uma realidade heterogênea e em um meio dialogicamente agitado de discursos sociais, em uma relação interpessoal e intersubjetiva que é o princípio constitutivo do mundo real, que cria um vínculo comunicativo, significativo e expressivo nos enunciados, os quais sempre são marcados socio-ideológico-historicamente. Para Mikhail Bakhtin (2003 [1979], p. 13), “[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência”, ou seja, valoramos a nossa imagem externa segundo uma possível impressão que ela venha a causar no *outro*, o qual passa a ser o nosso horizonte social axiológico.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. (BAKHTIN, 2017 [1970-1971], p. 29-30).

É a partir da alteridade, da importância do *outro* na constituição da subjetividade, na existência do *eu*, que o sujeito é imbuído de um *excedente de visão*, pois ele mesmo não se pode ver em sua totalidade, formular uma percepção completa sobre si mesmo: é preciso que o *outro* o construa a partir do que nele vê, que defina o todo que o constitui. Assim, em qualquer situação de interação, o sujeito sempre verá e saberá algo do *outro* que, por sua posição fora e diante dele, esse *outro* não pode ver. Esse excedente de visão faz com que o *outro* tenha uma

---

<sup>63</sup> O conceito de arquitetônica é desenhado nas obras de Mikhail Bakhtin como uma realização, aquisição, formas de existência que só acontecem no ato, no existir-evento do sujeito único e historicamente situado. Cf: BAKHTIN (2011 [1919]); 2011 [1924-1927]; 2014 [1923-1924]; 2017 [1920-1924]).

espécie de vantagem ontológica sobre o ser, ocupando uma posição no mundo inalcançável devido à singularidade de sua orientação no cronotopo, sendo esse *outro* uma referência no mundo para o sujeito (BUBNOVA, 2016).

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, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011 [1924-1927], p. 23).

Nesse sentido, vemos que o sujeito possui um acabamento provisório, parcial, já que precisa da visão do *outro* para se constituir em sua totalidade, para que complete o seu horizonte axiológico: “Não posso viver do meu próprio acabamento [...] para viver preciso ser inacabado, aberto para mim [...], preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente.” (BAKHTIN, 2011 [1924-1927], p. 11). Esse movimento é caracterizado por Mikhail Bakhtin como *exotopia*, como um coloca-se no lugar do *outro* para a compreensão de sentidos a partir do seu próprio olhar (externo), tendo como ponto de partida o momento de empatia<sup>64</sup>.

Sob essa perspectiva, para haver de fato uma exotopia, é preciso a ocorrência de uma identificação ativa sem que o sujeito perca o seu ponto de vista de fora do *outro*, em um movimento de ida e vinda: “Eu vivo *ativamente* a empatia com uma individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela.” (BAKHTIN, 2017 [1920-1924], p. 62, grifo do autor). Importante ressaltar que, para Mikhail Bakhtin, o perder-se totalmente no *outro* em uma empatia pura é impossível, pois, se isso realmente acontecesse, haveria um empobrecimento do sujeito (que só é compreendido dentro de um momento participativo) e o *outro* não se completaria através de mim. Consequentemente, o excedente de visão está pautado em disparidade/diferença das vivências, conforme vemos em Mikhail Bakhtin (2011

---

<sup>64</sup> Para Mikhail Bakhtin (2017 [1920-1924], p. 61), o momento de empatia “segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo.”. Essa objetivação a qual Mikhail Bakhtin se refere não pode ser confundida com uma indiferença em relação ao objeto, pelo contrário, trata-se de uma atitude efetiva e interessada.

[1924-1927], p. 21): “Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem.”.

Diante de todo o exposto, verificamos que, na concepção bakhtiniana, a constituição do sujeito perpassa pelas noções de dialogismo, responsabilidade, responsividade, alteridade, inacabamento, exotopia e excedente de visão, o que nos leva a perceber que a estrutura do sujeito, em meio a relações dialógicas, constrói-se com as diferentes posições do *eu* em relação a diversas modalidades do *outro*. Essa posição do sujeito, conforme nos atenta Iris Zavala (1996), não significa uma afirmação de identidade, mas sim uma posição responsável no discurso ideologicamente marcado. Dessa forma, o sujeito admite um lugar limítrofe da consciência situada em um tempo-espço e assume-se como autor dos seus atos em meio a vozes sociais (suas ou alheias).

A concepção de *autor* também está presente nas obras do Círculo de Bakhtin e é a partir dela, juntamente com a concepção de sujeito, que buscaremos situar o professor Raul Rodrigues Gomes nesta pesquisa, considerando que todo enunciado tem relação imediata com a realidade e possui uma posição autoral assumida por um sujeito e voltada a um/a/e interlocutor/a/e. Mikhail Bakhtin (2011 [1924-1927]) olha para o autor, dentro do campo da arte, partindo das relações do processo de autoria, a qual é entendida como uma relação que conecta o sujeito criador ao objeto criado e aos valores da vida social. Assim, o filósofo russo chama a atenção para a diferença entre o *autor-pessoa* e o *autor-criador*.

O primeiro, autor-pessoa, é considerado “[...] um elemento do acontecimento ético e social da vida [...]” (BAKHTIN, 2011 [1924-1927], p. 8), capaz, a partir da escrita, de trabalhar a linguagem de fora dela e produzir o texto, sendo detentor de imagem social enquanto produtor de objetos artísticos e, portanto, não deve ser confundido com quem escreve. O autor-pessoa, como sujeito no sentido mais humano e literal possível, ocupa uma posição responsável e responsiva em todos os momentos, é constituído pela alteridade e possui um excedente de visão. Já o segundo, autor-criador, pertence à obra, é a instância constituinte do objeto artístico (texto criado), ele dá forma ao objeto e é simultaneamente a base que sustenta o todo consumado desse objeto. Assim, o autor-criador tem força ideologicamente marcada para constituir o todo da obra e o acabamento estético por meio das diversas possibilidades da língua, isto é, dando forma ao conteúdo a partir de uma

posição axiológica, recortando e reorganizando esteticamente os eventos da vida como agente vivo dessa unidade criativa (FARACO, 2020 [2005]).

O efetivo ato criador do autor (como aliás qualquer ato em linhas gerais) sempre se move nas fronteiras (axiológicas) do mundo estético da realidade (realidade do dado – realidade estética), na fronteira do corpo, na fronteira da alma, move-se no espírito; o espírito ainda não existe; para ele tudo ainda está por vir; para ele tudo que existe já houve. (BAKHTIN, 2011 [1924-1927], p. 190-191).

Logo, o processo criativo de um/a/e autor/a/e está depositado no produto criado, em sua obra e, por isso, o autor-criador, que só é encontrado na obra artística quando olhamos os acabamentos e tudo o que esse objeto artístico reflete e refrata, nos ajuda a compreender o autor-pessoa e “[...] já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar.” (BAKHTIN, 2011 [1924-1927], p. 6). A personalidade do/a/e criador/a/e é invisível e inaudível, mas se percebe e se organiza a partir do interior “[...] como uma atividade que se ouve, se move, se lembra, uma atividade não encarnada, que encarna, e em seguida já está refletida no objeto formalizado.” (BAKHTIN, 2014 [1923-1924], p. 68).

*O autor-criador é um momento constitutivo da forma artística. [...]. Assim, a forma é a expressão da relação ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (cocriador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo, e que são superados na sua materialidade por essa atividade, devem ser relacionados com a forma.* (BAKHTIN, 2014 [1923-1924], p. 58-59, grifo do autor).

Mister destacar que a posição do autor-criador não está dissociada a do autor-pessoa: elas estão imbricadas por meio das vozes sociais e históricas e, por isso, não se encontram separadas na conceituação do que Bakhtin entende por autor. O autor-pessoa encontra-se na obra como uma totalidade, mas não faz parte dela: “Ele não é uma *natura creata* nem *natura naturata et creans* mas *uma natura creans et non creata pura*.” (BAKHTIN, 2016 [1959-1961], p. 81, grifo do autor). Já o *autor-criador*, como momento constitutivo, molda o conteúdo da obra a partir de um posicionamento axiológico em uma determinada atmosfera ideológica. Nesta tese, portanto, utilizamos o termo autor-pessoa ao nos referirmos a Raul Rodrigues Gomes como sujeito social, como ser humano concreto; e autor-criador ou autoria

quando houver referência à sua posição discursiva quanto à atividade autoral do manual *Prática de Redação*.

Ao considerarmos uma obra como ato cultural situado em uma esfera da atividade humana, na qual “[...] sentimos uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente” (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 210), temos a assinatura como uma atitude de responsividade em relação à intenção/vontade discursiva do/a/e autor/a/e ao reconhecer a obra como sua: “Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada ao final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação.” (BAKHTIN, 2017 [1920-1924], p. 94). Dessa forma, assinar uma obra é posicionar-se na interação discursiva e assumir um compromisso não só com o pensamento disposto, mas com a participação do sujeito.

Assim, a autoria firmada pela assinatura-reconhecimento compreende uma dimensão responsiva de um projeto de dizer do/a/e autor/a/e (intenção discursiva) que só pode ser realizado por meio de enunciados (texto) e da consequente interlocução, que estão inseridos em relações socioculturais estabelecidas pelos sujeitos. É pelos enunciados que esse/a autor/a/e, “[...] prisioneiro de sua época [...]” (BAKHTIN, 2017 [1970], p. 16), trabalha o mundo, expressa o mundo dos outros e expõe a sua relação com esse mundo com uma orientação ideológica específica.

O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma que mais percebemos a sua presença. [...] O verdadeiro autor não pode se tornar imagem, pois é o criador de toda a imagem, de todo o sistema de imagens da obra. (BAKHTIN, 2017 [1930-1940], p. 65).

Portanto, a autoria pode ser percebida como a posição, a postura enunciativa do/a/e autor/a/e, que expressa sua intenção ao fazer uso de uma seleção de recursos linguísticos para materializar seu discurso, por meio de um enunciado conformado ao gênero do discurso que medeia a situação de interação específica no qual se enuncia e se dirige ao(s) interlocutor(es). Dessa forma, vemos a estreita relação da autoria com o estilo, tanto no que se refere à eleição do gênero discursivo para a escrita da obra, no caso das obras literárias e outras situações que permitem escolha, quanto ao propósito individual de entonação expressiva do/a/e autor/a/e para posicionar-se axiologicamente, propósito esse que também é responsável pela escolha do gênero do discurso. Em Mikhail Bakhtin (2017 [1920-

1924]) observamos que a entonação sempre se encontra na fronteira entre o verbal e o extraverbal, entre aquilo que é e o que não é dito, ou seja, é por essa tonalidade emocional-volitiva que o enunciado se relaciona de forma direta com a vida.

Tudo o que é efetivamente experimentado 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 [...]. O tom emotivo-volitivo é um momento imprescindível do ato, inclusive do pensamento mais abstrato enquanto meu pensamento realmente pensado, isto é, na medida em que o pensamento realmente venha a existir, se incorpore no evento. Tudo isso com que tenho a ver, me é dado em certo tom emotivo-volitivo, já que tudo me é dado como momento do evento, do qual eu sou participante. (BAKHTIN, 2017 [1920-1924], p. 86).

A posição enunciativa do/a/e autor/a/e remete ao fato de que ele/a deve ser entendido como sujeito participante a partir do acontecimento da obra, no existir-evento, como quem assume um posicionamento responsável, firma um comprometimento de caráter social e coloca-se inteiro na linguagem concreta, respondendo e sendo respondido na singularidade do ato enunciativo em um contexto dialógico. Nesse aspecto, Mikhail Bakhtin (2011 [1924-1927], p. 191) atenta que para entender o/a/e autor/a/e, antes de tudo, é preciso compreendê-lo/a/e e escutá-lo/a/e dentro do universo histórico de sua época, no seu lugar no grupo social, situando-o em uma posição de classe, pois a autoria é constituída nas práticas sociais da linguagem. Entender o/a/e autor/a/e, como “[...] ser *expressivo* e *falante* [...]” (BAKHTIN, 2017 [1930-1940], p. 59), é “[...] escutar e abrir-se à palavra alheia [...] voltar-se firmemente na direção do outro, da palavra do outro [...] buscando realizar seus projetos de dizer” (MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 137) por meio de uma visão exotópica para compreender os atos discursivos que são, inevitavelmente, atravessados por tempo e um espaço, ou seja, por um cronotopo.

Logo, esse processo de assimilação das ideias, dos enunciados do/a/e autor/a/e, passa, necessariamente, pelas formas do discurso ideológico, pela intencionalidade particular, pelas instâncias capazes de transmitir as atitudes e as valorações individuais e sociais, levando sempre em consideração, como nos atenta Tatiana Bubnova (1996), que o individual do sujeito não pode expressar-se senão em forma social, isto é, de maneira responsiva.

Figura 3 – Concepção de sujeito e(m) autor



Fonte: Elaborada pela autora

## 2.4 ENUNCIADO, GÊNERO DO DISCURSO E ESFERA SOCIAL

Todas as discussões epistemológicas anteriores nos levam a um outro conceito basilar do Círculo de Bakhtin, o de *enunciado*, pois, conforme já antecipamos de forma sucinta, é por meio dele que o sujeito, como ser social, materializa seu projeto de dizer e experencia a linguagem, pois “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 11).

Dessa forma, a concepção de enunciado nos é fundamental para a compreensão dos dados oriundos das fontes desta investigação, pois consideramos os discursos presentes nos manuais escolares *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) como o construto social que constitui sentidos valorativos, como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva [...]” (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 207), corporificada em enunciados concretos, isto é, em unidades reais da comunicação discursiva, que nascem da participação do sujeito na vida e que não podem deixar de atuar no diálogo social em um dado momento sócio-histórico. Assim, o discurso como a língua *in actu* só se dá na forma de enunciado que, social, é determinado pela comunicação dialógica e, segundo Tatiana Bubnova (1996), é a única possibilidade real de transmitir e de dar forma ao pensamento, ao discurso<sup>65</sup>.

<sup>65</sup> Neste ponto, destacamos que não utilizamos nesta pesquisa os termos *enunção* ou *enunções* como vocábulos similares ou sinônimos de *enunciado* – embora essas expressões possam aparecer em algumas citações diretas devido à tradução das obras utilizadas –, pois estamos em consonância com a explicação dada por Paulo Bezerra, tradutor responsável pela versão brasileira mais recente de *Os gêneros do discurso* (2016 [1952-1953]), quando, no posfácio da obra, intitulado *No limiar de várias ciências* (2016), aponta que, após uma releitura das obras originais na língua russa, cometeu uma impropriedade em traduções anteriores ao traduzir o termo *viskázivanie* como *enunção* quando se referia ao ato de produção imediata ou discurso. A palavra em russo é equivalente a *enunciado*, que não é um simples ato de produção de fala ou discurso, mas sim “[...]”

O discurso é tão social quanto a língua. As formas de enunciado também são sociais e, como a língua, são igualmente determinadas pela comunicação. [A comunicação de uma ideia pronta, a expressão de um sentimento (emoção) pronto, de uma intenção (um ato volitivo) e a formação de um pensamento, um sentimento, uma decisão na língua, no processo de expressão. [...]]. (BAKHTIN, 2016a [1950-1952], p. 117).

Destarte, falar de enunciado na concepção bakhtiniana não é falar de uma unidade da língua, mas sim da unidade da comunicação discursiva, da linguagem em uso, das relações entre sujeitos, da relação dialógica, que não tem significado, mas sentido axiológico. Valentin Volóchinov (2019 [1926]) chama a atenção para o fato de que o enunciado só se concretiza na língua viva e não abstraída das relações sociais. Dessa forma, a estrutura do enunciado é sociológica e a sua atividade linguística é produto da interação social.

O enunciado concreto (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes do enunciado. O seu significado e a sua forma são determinados principalmente pela forma e pelo caráter desta interação. Ao separar o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto da forma quanto do sentido, restando das nossas mãos ou o invólucro linguístico abstrato, ou o esquema do sentido, também abstrato (a famigerada "ideia da obra" dos antigos teóricos e historiadores da literatura): duas abstrações que não podem ser unidas entre si, pois não há terreno concreto para uma síntese viva delas. (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 128).

Cada enunciado, como acontecimento dentro de uma determinada situação de interação, é individual, único, e cria algo novo, irrepetível. Mas, ao mesmo tempo, por sua constituição sócio-histórica e interrelacional, todo enunciado é repleto de ecos e reverberações de outros enunciados com os quais mantém uma ligação pela identidade da esfera, pelo contexto discursivo e até pelo gênero do discurso. Assim, o enunciado não é algo isolado, tampouco pode ser o primeiro ou o último, pois, apesar de sua unicidade, surge como réplica a outros enunciados já ditos e ao *outro* é orientado, buscando novas réplicas. Logo, Mikhail Bakhtin (2016 [1952-1953]) nos dispõe que todo enunciado é responsivo, ou seja, já nasce como uma resposta e responde a outros enunciados a partir de uma visão dada, é criado a partir do *outro* e ao mesmo tempo é orientado para um *outro*, estabelecendo-se como um elo na

---

um elo fundamental da cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo." (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 57).

cadeia discursiva complexamente organizada, na qual os sujeitos se relacionam com enunciados alheios e respondem a eles, mesmo que indiretamente.

Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual –, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento da comunicação. Sua realidade peculiar enquanto elemento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenômeno histórico. Não apenas o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas, também, o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização no aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 183).

Esses enunciados alheios, do(s) *outros(s)*, estão enraizados e fundidos em nosso próprio enunciado, o que ocasiona, por vezes, uma impercepção da fronteira que os separa, desenvolvendo, assim, uma tensa luta dialógica em uma arquitetônica que demonstra que “[...] a palavra roça a palavra [...]” (ZAVALA, 1996), se introduz nela, e sobre ela os sujeitos constroem o próprio discurso. Dito de outro modo, o enunciado do *outro*, com matiz ideológico inerente, está, inevitavelmente, refratado, interpenetrado no enunciado do *eu*, fazendo com que, em uma situação de dialogismo, aquele ganhe significação, possa ser apropriado e transforme-se em enunciado meu-alheio ou alheio-meu. O enunciado é, então, uma criação coletiva de interioridades e exterioridades dos sujeitos.

Nesse sentido, tanto Valentin Volóchinov (2017 [1929]) quanto Mikhail Bakhtin (2017 [1930-1940]) destacam que junto ao contato enunciativo, está sempre o contato entre sujeitos (e não entre coisas), os quais estão situados em uma situação social mais imediata e em um meio social mais amplo, que determinam suas posições e a construção dos seus enunciados. Assim, podemos dizer que a filosofia bakhtiniana toma o enunciado em sua historicidade, com sua dimensão social constitutiva, ou seja, traz à luz o vínculo de produção dos discursos com as relações sociais. O enunciado, portanto, só existe dentro dessas relações entre sujeitos e, por isso, é pleno de tonalidades dialógicas que refletem e refratam o *modus vivendi* e o *modus operandi* de uma mentalidade, de uma cultura, de uma coletividade no embate da arena da interação social. Por esse motivo, ele não deve ser analisado somente em sua superficialidade. Para compreendê-lo é preciso levar em consideração o plano de fundo, as diversas facetas, as consciências dos sujeitos

envolvidos, a “[...] atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico.” (MEDVIÉDEV, 2016, [1928], p. 185).

Em uma perspectiva verbal<sup>66</sup>, por exemplo, na qual a realização se dá pela língua, não se pode reduzir o enunciado a uma mera frase ou oração; é preciso considerar suas outras partes constitutivas, a inteireza do discurso, o não dito, o subentendido, ou seja, o contexto extraverbal (a dimensão social do enunciado) que, mesmo não materializado, está presente no seio do enunciado. Vê-se, assim, que o enunciado não é autossuficiente, pois é completado diretamente pela vida e não pode ser separado dela sem que o sentido seja perdido (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). É a partir dessa associação entre o verbal e o extraverbal, ou melhor dizendo, o social, que analisamos os manuais do professor Raul Rodrigues Gomes como discursos verbais impressos, como diálogo vivo orientado para uma percepção ativa (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), que estão inseridos em uma determinada situação de interação e são destinados a um público específico (de um *eu* em direção a um *outro*).

Assim sendo, consideramos a proposta de Valentin Volóchinov (2019 [1926], p. 118-119), a partir de questionamentos sobre como analisar o sentido e o significado de um enunciado, de três aspectos que compõem o extraverbal, que é a dimensão social do enunciado: “1) o horizonte espacial comum dos falantes [...]; 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e, finalmente, 3) a avaliação comum dessa situação.”. Em outros termos, o filósofo da linguagem afirma ser necessário verificar o espaço ocupado de forma simultânea pelos sujeitos situados em um determinado tempo, observar a atividade responsiva dos participantes na comunicação discursiva e atentar a quais pontos de vista esses indivíduos compartilham sobre determinado acontecimento.

Logo, para bem analisarmos um enunciado, precisamos considerar *onde* e *quando* (cronotopo) ele foi produzido, sobre *o que* fala (tema), e *quem, como* e *para quem* fala (como os seres sociais envolvidos valoram o tema em questão); em outras palavras, é necessário analisar a natureza e as particularidades da situação social de interação imediata e ampla. Além disso, é preciso considerar as características dos enunciados como unidades da comunicação discursiva (que

---

<sup>66</sup> A perspectiva verbal não descarta as outras semioses e a relação da comunicação discursiva com elas, conforme nos alerta Rosângela Hammes Rodrigues (2011), pois “[...] a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 124).

inclusive os diferenciam das unidades da língua como sistema, a saber: palavra, oração) e, para isso, Mikhail Bakhtin (2016 [1952-1953]) apresenta três elementos que considera como características comuns a todos os enunciados e, sobretudo, que estabelecem fronteiras definidas dos enunciados entre si, pois, apesar das suas relações dialógicas, é preciso que o *sujeito* os perceba como individuais para tomar uma atitude responsiva frente a eles: 1) a *alternância dos sujeitos do discurso*; 2) a *conclusibilidade*; e 3) a *expressividade*.

A *alternância dos sujeitos do discurso* possibilita o delineamento dos limites, das fronteiras de início e fim dos enunciados nas várias esferas sociais e, condicionado às muitas funções ideológicas da linguagem e das situações comunicativas específicas, adquire formas diversas. Nas palavras do autor, a alternância dos sujeitos (interlocutores em diálogo), “[...] emoldura o enunciado e cria para ele massa firme, rigorosamente delimitada de outros enunciados a eles vinculados [...]” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 35), isto é, coloca os enunciados em contato com outros enunciados alheios (já-ditos) e com a realidade extraverbal que se dá no tempo e no espaço do acontecimento, exigindo uma postura responsiva dos/as/es interlocutores ao alternarem seus enunciados, suas réplicas. Para que essas réplicas dos sujeitos, que são relacionadas entre si, possam transformar-se em enunciados, é preciso que os próprios enunciados tenham uma totalidade, uma conclusibilidade que demande e permita uma resposta.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, usa enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos dos outros. [...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2016 [1952-1953] p. 29).

Por esse motivo, a *conclusibilidade* é o segundo elemento do enunciado, conforme propõe Mikhail Bakhtin (2016 [1952-1953]). Como fim relativo de um enunciado, a conclusibilidade é a face interna da alternância dos *sujeitos do discurso*, pois o fato do falante expressar o que deseja em um determinado momento e em condições concretas determina a finalização específica e relativa de uma resposta advinda do *outro*: os enunciados se relacionam uns com os outros, respondem e são respondidos na cadeia discursiva e, ao organizar a comunicação orientada para uma possível resposta, eles também reagem a algo. Contudo, para

que possa haver essa responsividade, é preciso compreender os enunciados para além do linguístico estritamente falando, considerando três critérios particulares que dão a eles uma certa totalidade de sentido: 1) a exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado; 2) a intenção discursiva ou a vontade de produzir sentido por parte do/a/e falante; e 3) as formas estáveis de gênero do enunciado (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]).

O primeiro critério, a *exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado*, diversifica-se nas diversas esferas da comunicação discursiva, podendo chegar à plenitude quase que absoluta em algumas esferas sumamente padronizadas e, portanto, menos criativas, como nas oficiais e militares, por exemplo. Em compensação, nas esferas da criação, como a da ciência, a exauribilidade é bastante relativa, com um mínimo de acabamento que permite a ação responsiva; o objeto é sempre semanticamente inexaurível, entretanto, ao figurar como tema do enunciado (de uma tese doutoral, por exemplo) nessa esfera, recebe uma relativa conclusibilidade conforme determinada situação problema, um dado material ou um fim delimitado pelo/a/e autor/a/e. Sobre o acabamento/esgotamento relativo de uma criação enunciativa, Pavel Medviédev (2016 [1928], p. 194, grifo nosso) explica:

*É suficiente dizer que, com a exceção da arte, nenhum campo da criação ideológica conhece o acabamento no sentido próprio da palavra. Fora da arte, todo acabamento, todo final, é convencional e superficial e, antes de tudo, determinado por causas externas, e não pelo acabamento interno e exaurido do próprio objeto. A finalização de um trabalho científico tem esse caráter relativo. Na realidade, um trabalho científico nunca finaliza: onde acaba um, continua outro. A ciência é uma unidade que nunca pode ser finalizada. Ela não pode ser fragmentada em uma série de obras acabadas e autônomas. O mesmo ocorre em outros campos da ideologia. Em nenhum lugar, há obras essencialmente acabadas e esgotadas.*

O segundo critério, a *intenção discursiva ou a vontade de produzir sentido por parte do falante*, é inseparável do primeiro e realiza-se na escolha do gênero do discurso como forma típica de estruturação da totalidade, o seu volume e as suas fronteiras. É a partir da vontade discursiva do/a/e falante, da sua intenção verbalizada, que se pode medir o grau de conclusibilidade do enunciado, quando a esfera social assim o permitir. Essa intenção determina a eleição do objeto, os seus limites e sua exauribilidade semântico-objetal, além de determinar a escolha da forma do gênero no qual será construído o enunciado. Tais aspectos, quando

combinados, restringem e vinculam o objeto a uma situação concreta de comunicação discursiva.

O terceiro critério da conclusibilidade, *as formas estáveis de gênero do discurso*, por sua vez, é determinado pela especificidade de uma determinada esfera discursiva, considerando o tema, a situação concreta de interação, a composição pessoal dos/as/es participantes etc. Ademais, a vontade discursiva do/a/e falante, com sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero do discurso escolhido, constituindo-se e desenvolvendo-se nele. “Falamos apenas através de gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto.” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 38).

Por fim, abordamos a última particularidade do enunciado: a *expressividade*, que consiste na relação do enunciado com os outros enunciados, sejam os já-ditos (dentre os quais os do mesmo gênero), sejam os pré-figurados (que o sucedem), que vai produzir a avaliação social, a valoração do/no enunciado. De acordo com Mikhail Bakhtin (2016 [1952-1953]), o elemento expressivo adquire um grau variado de significado e força a depender da esfera social da comunicação discursiva, mostrando, assim, a inexistência de um enunciado absolutamente neutro. Para o filósofo da linguagem, todo enunciado, ao possuir autor/a/e e auditório ou destinatário/a/e<sup>67</sup> social, tem expressividade e está dirigido a um *outro*, pois esse enunciado é sempre atravessado por uma atitude emotivo-volitiva do falante frente ao tema em discussão, que já foi dito e valorado pelo/a/e(s) interlocutor/a/e(s) e seus já-ditos, bem como está orientado para a resposta futuro do/a/e interlocutor/a/e a quem se dirige.

Dessa forma, é possível dizer que a expressividade marca as relações dialógicas, pois ela, em maior ou menor grau, sempre responde a um outro, alude e está orientada para um enunciado alheio, para uma réplica, para uma compreensão-resposta ativa do outro. É pelo dialogismo que o autor se posiciona frente ao objeto do enunciado e aos outros enunciados sobre o tema dentro de uma determinada

---

<sup>67</sup> Importante lembrar que, na concepção do Círculo, o/a/e destinatário/a/e (o *outro*) de um enunciado é sempre um/a/e participante ativo na comunicação discursiva. É pelo/a/e destinatário/a/e que o/a/e autor/a/e sempre leva em consideração “o fundo aperceptível da percepção do seu discurso”, isto é, para determinar sua atitude responsiva no enunciado, o/a/e autor/a/e sempre leva em conta até que ponto o *outro* está a par da situação; se ele dispõe de conhecimento especializado sobre determinado campo cultural da comunicação; e quais são as suas percepções e convicções, seus preconceitos, pontos de vista, simpatias e antipatias (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 64).

esfera. Por esse motivo, ao analisarmos um enunciado, precisamos nos atentar às recorrências e às divergências que nele aparecem, ou seja, observar a atividade axiológica, subjetiva e avaliadora do sujeito em relação ao conteúdo semântico do seu próprio enunciado frente à relação responsiva a enunciados alheios que conformam em um momento expressivo. Nesse sentido, Mikhail Bakhtin (2015 [1930-1936], p. 48) salienta que um discurso, materializado em forma de enunciado, quando se volta ao seu objeto, entra em um meio dialogicamente perturbado de

[...] discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se com suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística.

Logo, a atitude emotivo-volitiva do/a/e autor/a/e, como um momento imprescindível do ato do sujeito, permeada de matizes dialógicos, se manifesta na escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais que compõem o enunciado, assim como na sua entonação, a qual, sendo social por excelência, está sempre no limite do verbal e do não-verbal, do já-dito e do não-dito (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), estabelecendo vínculos entre o enunciado e sua situação social de interação.

Considerando todo o exposto, vemos que os enunciados, que emergem da *alternância dos sujeitos* e se realizam pela práxis responsiva, possuem uma *intencionalidade discursiva*, que se observa na *conclusibilidade* e na *expressividade*, no que diz respeito ao conteúdo temático, à composição/estruturação e ao estilo verbal, elementos esses que, unidos indissolavelmente, são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação discursiva, que elabora “seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 12, grifo do autor).

Como vimos anteriormente, as formas genéricas do discurso são um dos elementos basilares da conclusibilidade do enunciado. Segundo Rosângela Hammes Rodrigues (2001), essas formas são uma noção sobre o enunciado total, ou seja, sobre os gêneros do discurso específicos que balizam o autor/falante no processo discursivo. Durante a construção do discurso, já é possível perceber a existência do enunciado total “[...] tanto na forma de uma intenção discursiva individual como na forma de um gênero específico, no qual se verterá o enunciado:

relato, ordem de serviço, bilhete, romance, conto, crônica, artigo, editorial, resenha, tese etc.” (RODRIGUES, 2001, p. 39-40). Dessa forma, os gêneros do discurso passam a ser para o/a/e autor/a/e referentes de construção discursiva que emergem da totalidade do enunciado, a qual é orientada por uma determinada realidade e definida por um tempo e um espaço, do mesmo modo que, para o/a/e interlocutor/a/e, os gêneros constituem-se como horizonte de expectativas, “[...] indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como aspectos da expressividade do enunciado.” (RODRIGUES, 2001, p. 39-40).

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 39).

Na filosofia da linguagem bakhtiniana, os sujeitos, tendo a totalidade dos enunciados acabada, podem e devem expressar-se por meio de determinados gêneros do discurso, os quais já são dados historicamente e não criados pelos sujeitos, apesar destes corroborarem para a existência e continuidade das formas genéricas. Os gêneros discursivos possuem finalidades específicas, admitem usos variados (criativos) e existem em grande variedade, ou melhor, infinitude e diversidade, tanto na forma oral quanto na forma escrita, ou outras modalidades semióticas. Essa multiplicidade de gêneros discursivos é ocasionada pelas multifacetadas situações de interação, pela posição social dos interlocutores e pelas relações que acontecem entre eles, isto é, pelas diversas condições e instâncias de produção do enunciado (função, sujeitos, tema, interlocutores/as, esfera etc.), que geram situações de interação social relativamente estáveis dentro das diversas esferas sociais.

Para Pável Medviédev (2016 [1928], p. 200), os gêneros do discurso são sempre “[...] um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento”, orientação essa que tem a capacidade de compreender, na comunicação socioideológica, novos aspectos da realidade. Logo, os gêneros são um reflexo das possibilidades inesgotáveis da atividade humana e das condições

específicas de cada esfera social, assim como são tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos historicamente por seu conteúdo temático (conteúdo semântico-objetual e orientação de sentido específica para ele), sua composição (organização discursiva que leva ao acabamento do enunciado, considerando o autor e o(s) interlocutor(es) na comunicação discursiva), e seu estilo (seleção de formas lexicais, fraseológicas e gramaticais para compor um gênero).

As esferas sociais ou da atividade humana são convencionadas pelo Círculo de Bakhtin como instâncias discursivas, que estão estreitamente ligadas aos enunciados e aos gêneros do discurso. Isso acontece porque as esferas sociais, como áreas diversas da comunicação discursiva, são o meio no qual a linguagem, sígnica e ideológica, se espraia e se faz socialmente onipresente, e em seio surgem novas situações de interação que vão se estabilizando e que geram, pois, um uso variado e multiforme da língua nos enunciados e nos gêneros do discurso. Assim, no interior de cada esfera da atividade humana há incalculáveis gêneros que regulam/medeiam as práticas discursivas, e os gêneros, a partir da esfera social, atribuem aos enunciados matizes ideológicos e expressivos próprios.

Para o Círculo de Bakhtin, as esferas sociais possuem funções socioideológicas (jurídica, religiosa, política, escolar, familiar etc.) e condições concretas específicas (situações de interação) que determinam os gêneros do discurso. Em outras palavras, essas esferas funcionam como *locus* social para a constituição e o funcionamento dos discursos, que são materialmente enunciados, que, por sua vez, são organizados e valorados em forma de gêneros, como falamos anteriormente. Logo, os gêneros do discurso estão relacionados às situações de interação verbal da comunicação social, e, por isso, adquirem as funções e as condições das esferas sociais nas quais estão inseridos.

Dentro da interação verbal, a escolha dos gêneros do discurso pelos sujeitos não pode ser feita de forma livre, com total e irrestrita liberdade, pois ela está inevitavelmente atrelada às particularidades de cada esfera social, que é ideologicamente marcada, seja ela nas esferas sociais cotidianas (da festa, do lazer, da conversa na sala de visitas etc.), seja ela nas esferas sociais formalizadas (da universidade, do tribunal, do gabinete governamental etc.). Sobre isso, Carlos Alberto Faraco (2009) ressalta que, na teoria do Círculo de Bakhtin, há uma correlação axiomaticamente estreita entre os gêneros e suas funções na interação

socioverbal, isto é, entre os tipos de enunciados (os gêneros) e o que os indivíduos fazem com eles no interior de uma determinada esfera ideologicamente marcada.

[...] devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo cotidiano [...] o relato cotidiano, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário [...] dos documentos oficiais e diversificado universo das manifestações publicitárias [...]; mas daí devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários [...] (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 12).

Tanto nas esferas cotidianas quanto nas formalizadas, emerge uma infinidade de gêneros discursivos realizados socio-historicamente no processo de comunicação ideológica. Em termos de heterogeneidade dos gêneros do discurso, Mikhail Bakhtin (2016 [1952-1953]) faz uma distinção entre gêneros considerados primários (simples) e gêneros secundários (complexos), os quais estão diretamente e respectivamente associados e regulados às/pelas esferas sociais cotidiana e formalizada/sistematizada. Os gêneros primários acontecem nas relações verbais do dia a dia, seja no formato oral, seja no escrito, e formam-se “[...] nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 15), ou seja, são parte de um ambiente social e possuem um vínculo instantâneo, temporal-espacial, com a realidade concreta e com os enunciados alheios. São gêneros discursivos considerados por Mikhail Bakhtin como mais simples, mais livres (isso, de modo geral) e mais criativos e podem ser exemplificados com a conversa de corredor ou à mesa, a saudação, a despedida, o bilhete ou a mensagem de *WhatsApp* trocados durante a aula, a conversa íntimo-familiar, etc.

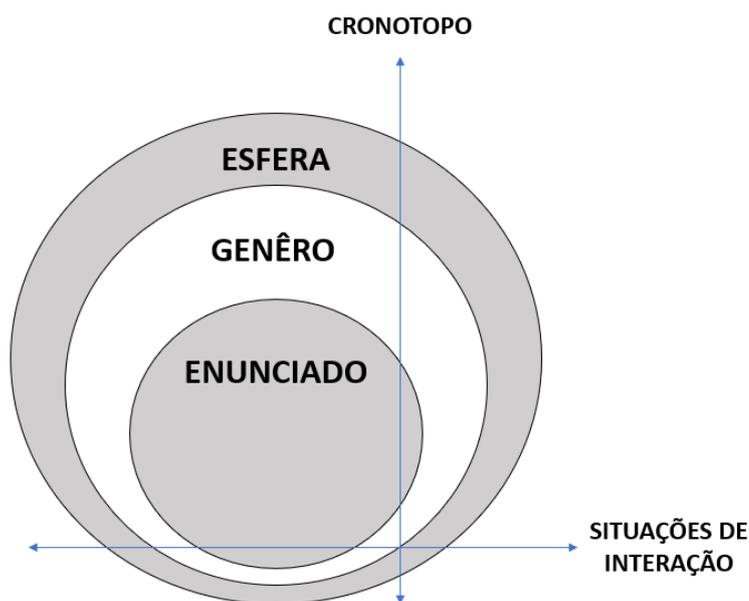
Já os gêneros secundários (romance, manual escolar, tese, petição jurídica, notícia, artigo assinado etc.), “[...] surgem nas condições de convívio mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado [...]” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 15), como em instituições religiosas, governamentais, científica, entre outras, e, por isso, são ideologicamente mais elaborados e formalizados, além de serem, normalmente, mais recorrentes na escrita. No processo de criação dos gêneros secundários, Mikhail Bakhtin (2016 [1952-1953]) defende a existência de uma integração/absorção/transmutação dos gêneros primários, fazendo com que esses percam a ligação com a comunicação discursiva imediata e, sobretudo, com outros enunciados dessa esfera. O filósofo da linguagem cita como exemplo a “carta no romance” que, ao manter sua forma e significado apenas no plano do conteúdo

romanesco, integra-se ao gênero *romance* e passa a ser um acontecimento artístico-literário (e não mais da vida cotidiana).

A diferença entre os gêneros (ideológicos) primário e secundário é imensa e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes). (BAKHTIN, 2016 [1952-1953] p. 15-16).

Dessa forma, vemos que a distinção, bem como a relação entre gêneros primários e secundários em sua constituição sócio-histórica, focaliza a natureza do enunciado, que é responsiva e abrange a complexa conexão entre linguagem e ideologia, linguagem e visão de mundo. Assim, os gêneros, como construções criadas em decorrência das necessidades interativas, são formas pelas quais os indivíduos interagem e, ao mesmo tempo, articulam ideias, valores, padrões, referências, entre outros, com a ideologia de grupos socialmente organizados. Constituídos na historicidade, eles são formas relativamente estáveis de enunciados porque, apesar de terem certa regularidade, o que permite a interação, possuem caráter fluido, estando sempre abertos a reelaborações e a ressignificações; e responsivos, por serem atentos às mudanças sociais, que se manifestam nas interações.

Figura 4 – Enunciado, gênero e esfera



Fonte: Elaborada pela autora

Em se tratando desta pesquisa, concebemos o manual *Prática de Redação*, em todas as publicações que posteriormente serão analisadas, como um enunciado secundário que pertence aos gêneros do discurso da esfera escolar, o gênero *manual escolar*, cuja elaboração seguia certos padrões temáticos, estruturais e estilísticos dos materiais didáticos da época e estava sujeito a (re)modelações conforme as demandas externas, os princípios epistemológicos de ensino, as prescrições oficiais, os saberes e práticas docente do autor etc. É a partir da análise dos discursos de *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) que conseguimos empreender o nosso objetivo de verificar como Raul Rodrigues Gomes, sujeito social e autor, refletiu e refratou concepções nacionalistas nos discursos dos manuais escolares que redigiu nas primeiras décadas do século XX.

Passemos, portanto, à seção que explicita a abordagem metodológica que nos possibilita analisar os dados da pesquisa à luz dos conceitos teóricos bakhtinianos aqui reenunciados.

### 3 A BORDO: O TRAÇADO METODOLÓGICO

Quem quiser ir além-mar  
 Vai se deixar levar no mar [...]  
 É no rumo do puxar  
 E é na corrente de voltar [...]  
 Teu percurso é no mar  
 Chegar feito onda e quebrar  
 Se te parte a pedra em mil  
 Logo retorna ao anil  
 Refeito ao mar.

(Silva, *Maré*, 2014)

A bordo e com nossa agulha de marear calibrada, apontamos nesta seção o construto teórico-metodológico adotado como direção, como percurso rumo aos objetivos desta pesquisa, a qual tem caráter documental, qualitativo e bibliográfico, e está pautada no dialogismo do Círculo de Bakhtin e em suas indicações para uma Análise Dialógica do Discurso, bem como na abrangência da Manualística em relação à elaboração e à circulação de manuais escolares.

Primeiramente, apresentamos um levantamento de trabalhos que abordam os discursos do autor Raul Rodrigues Gomes e/ou a(s) obra(s) *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) que nos auxiliaram a delimitar o objeto e a formular o problema de pesquisa. Na sequência, procedemos com uma síntese sobre o entendimento bakhtiniano das pesquisas em ciências humanas e abordamos a metodologia dialógica que é basilar para a trajetória deste estudo. Por fim, compreendemos os critérios e as estratégias da Manualística pertinentes à abordagem dialógica para a análise dos discursos em manuais escolares.

#### 3.1 O ESTADO DA ARTE

Ao iniciar este trabalho, realizamos leituras diversas a fim de identificar o que foi produzido, entre trabalhos acadêmicos e científicos na área da Educação e da Linguística, acerca do tema em foco – o posicionamento nacionalista do professor Raul Rodrigues Gomes discursivizado nos quatro manuais *Prática de Redação* nas primeiras décadas do século XX –, o que viabilizou um panorama das discussões e proporcionou verificar o que ainda não fora investigado sobre o objeto-sujeito de pesquisa contemplado nesta tese.

Para uma verificação da produção nacional recente entre os anos de 2011 e 2022, empreendemos uma revisão sistemática de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico com as palavras-chave “Raul Gomes”, ou “Raul Gomez”, ou “Raul Rodrigues Gomes”, ou “Prática de Redação”, ou “Nacionalismo” e, após seleção, obtivemos o total de 18 trabalhos, sendo dez artigos (publicados em periódicos ou em anais de eventos), três capítulos de livro, um trabalho de conclusão de curso e quatro dissertações, os quais estão listados a seguir e acompanhados de seus respectivos objetivos. Ressaltamos, ainda, que cinco desses trabalhos foram publicados pela autora desta tese (individualmente ou em coautoria) e o conjunto de outros textos pertencem, majoritariamente, a outros três autores com formação *stricto sensu* na área da História da Educação.

Os critérios de seleção para que fosse possível desenvolver a máxima abrangência de produções relevantes para esta pesquisa foram: período, idioma, gênero discursivo e conteúdo. Com relação aos três primeiros itens, buscamos privilegiar as publicações brasileiras realizadas nos últimos dez anos, que foram incorporadas em capítulos de livros de editoras científicas, periódicos com classificação *Qualis* e anais de eventos acadêmicos/científicos. No que tange ao conteúdo, foram excluídos os trabalhos que não convergiam com o objetivo central desta tese e aqueles cujo texto em sua integralidade não estava disponível para a leitura.

#### Quadro 1 – Trabalhos científicos/acadêmicos encontrados a partir dos termos de busca

<b>Artigo 1</b> - <i>Missão, e Não Profissão: O Papel do Professor na Concepção de Raul Gomes (1914-1928)</i> (OSINSKI, 2011).
Objetivo: Analisar as ideias de Raul Rodrigues Gomes a respeito da profissão docente e da sua importância para a qualidade da educação brasileira nas primeiras décadas do século XX a partir da análise dos compêndios <i>A Instrução Pública no Paraná</i> (1914) e <i>Missão e não profissão</i> (1928).
<b>Artigo 2</b> - <i>Trajetória e discursos educativos do jornalista e professor Raul Rodrigues Gomes na imprensa paranaense (1907-1975)</i> (SOUZA, 2012).
Objetivo: Analisar a trajetória e os discursos de Raul Gomes em periódicos paranaenses no que diz respeito ao combate ao analfabetismo e a modernidade, perpassando pela atuação do professor nas esferas educacional, cultural e jornalística.
<b>Artigo 3</b> - <i>Imprensa no Paraná e o combate ao analfabetismo: trajetória e pensamento de Raul Gomes (1889-1975)</i> (SOUZA; CAMPOS, 2013).
Objetivo: Mostrar a relevância da trajetória profissional de Raul Gomes como professor e jornalista, enfatizando o caráter midiático de seus discursos em prol do combate ao analfabetismo e reafirmando os preceitos republicanos da época que propagavam a crença nas potencialidades humanas, as quais poderiam ser lapidadas pela formação escolar.

<b>Artigo 4</b> - <i>“Malhadas e remalhadas” de Raul Gomes em favor da educação e da cultura (1910-1970)</i> (BRANDALISE; OSINSKI, 2013).
Objetivo: Contextualizar o papel da imprensa em meados do século XX e apresentar a produção jornalística de Raul Gomes no que se refere às campanhas em favor da educação e da cultura.
<b>Artigo 5</b> - <i>O ensino da escrita: análise de três livros didáticos da década de 1940</i> (LIRA; CORREA, 2013).
Objetivo: Analisar o ensino da escrita no Brasil nos anos de 1940, considerando as concepções de língua, sujeito, professor e aluno, a partir de três livros didáticos: <i>Prática de Redação</i> , de Raul Gomez (1943); <i>Método de Redação</i> , de Carlos Góis (1945); e <i>A linguagem usual e a composição</i> , de Júlio Nogueira (1947).
<b>Artigo 6</b> - <i>Raul Gomes (1889-1975) autor e editor: publicações em prol da educação e da cultura no Paraná (1914-1967)</i> (BRANDALISE, 2015).
Objetivo: Discorrer sobre a aproximação de Raul Gomes com os diretores da Revista Joaquim e as estratégias editoriais utilizadas por ele para conseguir divulgar suas obras e a de seus pares para a implementação de projetos (pessoais) ligados a ações culturais.
<b>Artigo 7</b> - <i>O projeto educacional de Raul Rodrigues Gomes (1889-1975): proposições de um intelectual paranaense na I Conferência Nacional de Educação em 1927</i> (GOES; SKALISNKI, 2017).
Objetivo: Abordar o projeto educacional defendido por Raul Gomes em sua tese <i>Conscrição Escolar</i> , apresentada na I Conferência Nacional de Educação (1927), buscando evidenciar o seu papel como intelectual na organização da educação paranaense e sob os preceitos da Escola Nova.
<b>Artigo 8</b> - <i>O decano dos jornalistas paranaenses: apontamentos sobre a trajetória de Raul Gomes na imprensa</i> (ROCHA, 2018).
Objetivo: Explanar um conjunto de crônicas publicadas por Raul Gomes em jornais paranaenses que tinham como temática a cidade de Ponta Grossa e que traziam realçada a questão da modernidade existente no ano de 1912, bem como abordar a trajetória de Raul Gomes, sua influência e legado no jornalismo paranaense.
<b>Artigo 9</b> - <i>Semeando entusiasmos: a Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1910-1918)</i> (GOES DENARDI; TEIVE, 2018).
Objetivo: Analisar, a partir de uma série de artigos publicados por Raul Gomes no jornal curitibano <i>Diário da Tarde</i> (1921) sobre a Reforma em Santa Catarina, a qual foi empreendida por Orestes Guimarães entre os anos de 1910 e 1918, os fatos e os discursos dispostos nos textos que colocavam a Reforma como um feito que elevou o nível de modernização escolar catarinense, algo almejado pelos governos do estado.
<b>Artigo 10</b> - <i>Afinidades (s)eletivas em cartas: interlocuções entre Raul Rodrigues Gomes e Fernando de Azevedo (1932-1973)</i> (GOES DENARDI; TEIVE, 2020).
Objetivo: Realizar uma análise de interlocuções, por meio de correspondências, entre Raul Rodrigues Gomes e Fernando de Azevedo, ambos defensores da Pedagogia da Escola Nova, mostrando que as cartas trocadas pelos intelectuais traziam à tona as afinidades que os unia, bem como as memórias do período educacional da época.
<b>Capítulo de livro 1</b> - <i>Entre o sacerdócio e o ofício: Raul Gomes e o papel do professor (1914 – 1928)</i> (OSINSKI, 2013).
Objetivo: Apresentar a posição ocupada por Raul Gomes no campo jornalístico, o que permitiu a iniciativa de diversas campanhas em prol de melhorias no meio cultural, e a dualidade que marca o discurso desse professor sobre a profissão do magistério: defesa da docência como sacerdócio que não exclui a valorização da profissão de modo mais pragmático, como a remuneração, por exemplo.
<b>Capítulo de livro 2</b> - <i>Imprensa periódica: ‘malhadas e remalhadas’ de Raul Gomes em favor da Educação e da Cultura (1910-1970)</i> (BRANDALISE; OSINSKI, 2015).
Objetivo: Este capítulo é uma releitura do artigo <i>“Malhadas e remalhadas” de Raul Gomes em favor da educação e da cultura (1910-1970)</i> , publicado pelas autoras em 2013 (Artigo 4 deste quadro). Com poucas modificações, o texto permanece com o mesmo objetivo: apresentar as ideias de Raul Gomes que circularam na imprensa paranaense no que se refere às campanhas em favor da educação e da cultura.
<b>Capítulo de livro 3</b> - <i>Raul Gomes e o Dia do Professor: ações na Imprensa em favor da valorização da profissão docente (1914-1970)</i> (OSINSKI, 2015).
Objetivo: Apresentar algumas discussões sobre a comemoração do Dia do Professor em meados do século XX, expondo alguns vestígios sobre a origem da data, e analisar os discursos

de Raul Gomes na imprensa paranaense no que diz respeito ao culto e à dignificação docente.
<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b> (especialização) - <i>Da Conscrição às Missões Escolares: Reflexões de Raul Rodrigues Gomes para o ensino obrigatório de qualidade (1927)</i> (GOES, 2015).
Objetivo: Este trabalho de conclusão de curso (TCC) deu origem ao artigo que posteriormente foi publicado por GOES & SKALINSKI (2017) e que consta como Artigo 9 neste quadro. Com maior profundidade teórica e de dados, o trabalho objetiva apresentar os pontos de vista de Raul Gomes em relação à matrícula escolar obrigatória e ao plano de desalfabetização criado por ele para ser empreendido nas escolas paranaenses a partir dos ideais da Escola Nova.
<b>Dissertação 1</b> - <i>O intelectual Raul Gomes e suas práticas discursivas na imprensa: narrativas sobre educação, arte e cultura no Paraná (1907-1950)</i> (BRANDALISE, 2016).
Objetivo: Analisar as práticas narrativas de Raul Rodrigues Gomes junto à imprensa na divulgação de ideias em prol da educação, da arte e da cultura paranaense entre as décadas de 1907 e 1950, apontando a relevância do professor na esfera jornalística para a efetivação de campanhas culturais e para o debate de políticas educacionais governamentais.
<b>Dissertação 2</b> - <i>Entre teses: uma travessia pelas representações do professor Raul Rodrigues Gomes sobre a Escola Nova (Paraná, décadas de 1920 e 1930)</i> (GOES DENARDI, 2017).
Objetivo: Analisar as representações de Raul Rodrigues Gomes sobre a Escola Nova brasileira em três teses apresentadas na I e na III Conferência Nacional de Educação (1927 e 1930), principalmente no que diz respeito a três preceitos básicos escolanovistas: aluno como agente no processo de ensino-aprendizagem, laicidade e obrigatoriedade do ensino.
<b>Dissertação 3</b> - <i>A constituição histórica da escrita no discurso de manuais didáticos de língua portuguesa do século XX</i> (TAVARES, 2017).
Objetivo: Investigar os discursos de manuais escolares de escrita de três épocas distintas – <i>Manual de Estilo</i> , de José Oiticica (1925 [1940]); <i>Arte da Composição e do Estylo</i> , de Pe. Antônio da Cruz (1930); <i>Aprende tu mesmo a redigir</i> , de Estevão Cruz (1937), <i>Prática de Redação</i> , de Raul Gómez (1939); <i>Manual de Expressão Oral e Escrita</i> , de Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1961[1977]); e <i>Comunicação em Prosa Moderna</i> , de Othon Moacir Garcia (1969) – a fim de verificar as representações e as filiações pedagógicas presentes em cada obra.
<b>Dissertação 4</b> - <i>"Contenda Estulta": as crônicas de Raul Gomes e as representações de Ponta Grossa- PR no jornal o progresso (1912)</i> (ROCHA, 2019).
Objetivo: Analisar um conjunto de crônicas intituladas <i>Ponta Grossa de hoje</i> , escritas por Raul Gomes e publicadas no jornal <i>O Progresso</i> (1912), verificando a intencionalidade do autor na escrita dos textos e as representações de um processo de modernização da cidade de Ponta Grossa/PR.

Fonte: Elaborado pela autora

Com análises dentro de um grande cronotopo, pois os dados de pesquisa estão situados no contexto paranaense e/ou nacional da primeira metade do século XX, observamos os trabalhos encontrados abordam a trajetória e a atuação de Raul Rodrigues Gomes como jornalista em defesa da cultura, da alfabetização e da valorização docente, e somente dois – o artigo de Aline Lira e Hydelyvia Correa (2013) e a dissertação de Ana Cristina Tavares (2017) –, assentados na área de Letras/Linguística, mencionam Raul Rodrigues Gomes em uma vertente do ensino da escrita (1930-1940) e a sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma das edições do manual *Prática de Redação* (1939). Dessa forma, essas pesquisas possuem foco distinto desta tese, pois esta busca analisar os discursos nos quatro manuais *Prática de Redação*, publicados em primeira edição

nas décadas de 1920 e 1930, no que se refere ao posicionamento do autor da obra frente às questões nacionalistas da época.

Por fim, também destacamos que, dentre todos os trabalhos apresentados no Quadro 1, apenas o artigo de Aline Lira e Hydelvídia Correia (2013) mobiliza conceitos basilares do Círculo de Bakhtin para a análise dos dados, como os de *linguagem*, de *ideologia*, de *sujeito* e de *autor*, os quais também nos servem como agulha de marear, conforme já apresentamos na seção 2, ao assumirmos uma postura dialógica frente aos discursos de Raul Rodrigues Gomes nos manuais escolares.

### 3.2 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

O processo de elaboração desta tese baseou-se, inicialmente, nas considerações teórico-metodológicas de estudo da linguagem elaboradas pelo Círculo, bem como na concepção de Mikhail Bakhtin a respeito das ciências humanas, as quais, segundo o autor, tem por objeto o “[...] ser *expressivo* e *falante* [...]”, que nunca coincide consigo mesmo e, por esse motivo, “[...] é inesgotável em seu sentido e significado [...]” (BAKHTIN, 2017 [1930-1940], p. 59, grifo do autor). Dessa forma, o/a/e pesquisador/a/e situado nas ciências humanas não se coloca diante de objetos mudos – tal como um/a/e pesquisador/a/e que estuda as rochas, ou de outro/a/e que estuda o corpo humano como objeto biológico, por exemplo –, mas sim diante de um objeto que é um *outro*, ou seja, de um sujeito social e seus discursos, que tem seus horizontes, seus pontos de vista que se manifestam em forma de discursos, materializados em enunciados/textos. Em síntese, para Mikhail Bakhtin (2016 [1959-1961], p. 72, grifo do autor), a especificidade do pensamento nas ciências humanas, que estuda o sujeito social, é voltada “[...] para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida.”.

Assim, o pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre o pensamento do(s) *outro(s)*, sobre seus horizontes axiológicos, sobre suas manifestações emotivo-volitivas, sobre signos, sobre enunciados/textos nos quais estão os sujeitos. Em outras palavras, na filosofia bakhtiniana, todo texto (oral, escrito, ou em outra forma semiótica), enquanto enunciado (por sua intenção e

realização dessa intencionalidade) incluído dentro da comunicação discursiva de uma determinada esfera social, é uma unidade, um dado primário e concreto, um fenômeno sociodiscursivo das ciências humanas, que só ganha vida em contato com um outro texto, ambos constituídos por dois elementos/núcleos/polos: a linguagem (sistema de signos) e o sujeito/falante/autor. Segundo Mikhail Bakhtin:

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas abstratas (no limite). (BAKHTIN, 2017, [1930-1940], p. 67).

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). [...] Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela na situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com a abstração do autor) peculiares. Esse segundo polo está indissoluvelmente ligado ao elemento da autoria [...]; é inteiramente realizado com os recursos do sistema de signo da língua. É realizado por um contexto genuíno [...]. (BAKHTIN, 2016 [1959-1961], p. 74-75).

Nesse sentido, para Mikhail Bakhtin (2016 [1959-1961]), o texto, enquanto enunciado que sempre busca uma compreensão responsiva, tem uma função dialógica para a constituição do seu sentido valorativo, a qual pode ocorrer tanto entre o autor e seu auditório/destinatário (que mantêm relações dialógicas com outros textos/enunciados), mas também entre o/a/e autor/a/e e o/a/e pesquisador/a/e, pois, esse/a se coloca como um terceiro “imperceptivelmente presente”, como um “supradestinatário” na comunicação discursiva e também responde ao texto/enunciado, assim como o seu/sua destinatário/a/e imediato, entretanto, com um olhar exotópico (em diferentes épocas e sob diferentes expressões ideológicas concretas). Por isso, a relação do/a/e pesquisador/a/e com esse “objeto falante”, ainda que mantenha, necessariamente, a relação sujeito-pesquisador e sujeito-objeto de pesquisa, inevitavelmente, mantém também, em um ato compreensivo responsivo ativo, relações dialógicas com ele.

Filiados a essa concepção das ciências humanas, tomamos os textos, a saber: os manuais escolares de autoria do professor Raul Rodrigues Gomes, como enunciados, como seus discursos, como objeto de pesquisa, e, por esse motivo, assumimos uma certa postura dialógica também frente ao autor e seus discursos, visto que eles, inevitavelmente, entram em diálogo conosco, exigindo, assim, uma relação responsiva de nossa parte ao tentarmos compreender os sentidos valorativos produzidos pelo que foi e pelo que não foi dito pelo autor à época. Ao analisarmos e ao falarmos do discurso do *outro*,

[...] não podemos deixar de ocupar alguma posição dialógica com ele, concordar e discordar dele, assumir diante dele uma posição polêmica, irônica, apresentá-la como uma posição verdadeira, de autoridade, duvidosa, etc. Desse modo, existe neste caso uma relação de caráter dialógico com o discurso do outro. (BAKHTIN, 2016b [1950-1954].

Quando da nossa análise, precisamos considerar que o manual escolar não é um conjunto monológico e isolado, mas é um enunciado na totalidade do contexto, objeto de troca com outros enunciados, pois, uma obra, enquanto discurso verbal impresso e elemento da comunicação discursiva, conforme nos atenta Valentin Volóchinov (2017 [1929]), está sempre em diálogo vivo e direto e é orientado para discursos anteriores, tanto do próprio autor quanto de outros, situados na mesma esfera e advindos de determinada situação de interação. Para o filósofo da linguagem, “[...] o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 219). Por esse motivo, antes mesmo de empreendermos propriamente a análise dos discursos nos manuais escolares de Raul Rodrigues Gomes, entramos em diálogo com o cronotopo e com a esfera de interação na qual o autor estava inserido, ressaltando os momentos históricos, culturais e sociais relevantes, como as filiações políticas e as concepções pedagógicas, para entender, posteriormente, como eles influenciaram nas intencionalidades do manual e na sua produção.

Nesse sentido, observamos que, ao nos colocarmos frente aos enunciados-textos com certa postura dialógica e auscultarmos as relações dialógicas, os sons internos, em toda parte das manifestações da vida humana consciente e racional (BAKHTIN, 2018 [1963]), coadunamos para uma metodologia de pesquisa também

de natureza dialógica, que advém dos preceitos bakhtinianos. Entretanto, cabe destacarmos que, apesar da discussão sobre as ciências humanas, da teorização sobre o sujeito e a linguagens, o Círculo de Bakhtin não formalizou uma análise de discurso tal qual a entendemos hoje na Linguística. Não obstante, esse pensamento foi precursor<sup>68</sup> e contribuiu para o surgimento de uma vertente no campo da Análise do Discurso: a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que se consolidou no contexto brasileiro nas últimas décadas do século XX, quando os trabalhos de Mikhail Bakhtin e seus pares se consolidaram no país.

Beth Brait (2018 [2006], p. 10), um dos principais nomes dessa concepção epistemológica, teórica e metodológica, afirma que, a partir das compreensões e interpretações dos textos do Círculo de Bakhtin,

[...] sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu 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, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas.

A partir da arquitetônica bakhtiniana que constitui “[...] um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica do *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2018 [2006], p. 29), a ADD trabalha com a possibilidade de um novo entendimento da linguagem humana e de outras formas de produção de sentido, em uma aproximação crítica dos objetos históricos e com uma dialogicidade que implica uma metodologia de compreensão viva e intersubjetiva dos discursos que se analisa. Sobre isso, Beth Brait (2018 [2006], p. 13-14) aponta que, a partir de um trabalho metodológico, analítico e interpretativo, podemos

[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações 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 instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, 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

---

<sup>68</sup> Podemos dizer que o pensamento do Círculo de Bakhtin foi precursor por considerar o texto como objeto das ciências humanas e por desenvolver uma semiótica moderna ao dar bases para uma teoria da significação e acentuar a língua em uso na comunicação discursiva (princípio dialógico que norteia a Translinguística).

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.

A ADD propõe ao/à/e pesquisador/a/e formas de análise considerando as práticas discursivas e suas particularidades em um universo sócio-histórico e cultural em que há a produção, a circulação e a recepção de enunciados concretos, isto é, em sua dimensão verbal (conteúdo temático, estilo e construção composicional) e social (esfera, situações de interação, interlocutores etc.), no seio das esferas da atividade humana, analisados e modo interrelacionado. Rodrigo Acosta-Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues (2015) endossam o reenunciado de Beth Brait (2018 [2006]) e acrescentam proposições teórico-analíticas específicas para o estudo do discurso em uma perspectiva dialógica, sugerindo que o/a/e investigador/a/e ajuste seu foco para:

- i) a concepção de discurso como língua viva, a língua em uso em contextos de interação específicos;
- ii) o estudo do enunciado como a forma material do discurso;
- iii) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos;
- iv) o estudo das relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas, isto é, relações de sentido que se engendram na constituição e no funcionamento do discurso, saturadas de projeções valorativas e ideológicas;
- v) o estudo das projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sócio-histórico-culturais;
- vi) o estudo das formas da língua (uso de recursos lexicais, gramaticais, textuais) como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações singulares e concretas de interação verbal. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 80-81).

Esses seis pontos funcionam como uma ancoragem, como caminhos possíveis para as pesquisas inseridas no campo dialógico do discurso, destacando a necessidade: 1) da observação da língua em uso, ou seja, da língua em sua condição de discurso, que quer sempre tomar como constitutivo dos enunciados a situação social de interação imediata e ampla (os cronotopos), em relação com a materialidade linguística dos enunciados, isto é, sua dimensão textual e semiótica, enquanto relação subjetiva e valorada do sujeito com o conteúdo e sentido do enunciado; 2) de legitimação do enunciado como unidade de análise discursiva; 3) da realização de um estudo do enunciado a partir das relações dialógicas com

outros enunciados, entendendo-as como relações semânticas e axiológicas e, sobretudo, como uma práxis que dá sentido à constituição e ao funcionamento do discurso e da subjetividade no enunciado; e, por fim, 4) da compreensão da ideologia como índice social que solidifica e situa o discurso em horizontes sociais, culturais e históricos específicos.

Contudo, cabe ressaltar que os estudos de base dialógica, apesar de seguirem um corpo de conceitos e pontos norteadores sob a ótica bakhtiniana, como os apresentados anteriormente, não aderem a uma proposta engessada e linearmente organizada (BRAIT, 2018 [2006]), ou seja, que toma de antemão categorias teóricas para observar/analisar os dados, justamente pelo fato de terem a língua – viva, mutável e inserida nas relações sociais –, e os sujeitos – que se relacionam discursivamente com outros sujeitos (enunciados-textos) – como pontos de partida. Portanto, para analisar textos dentro da ADD, o/a/e pesquisador/a/e precisa, sobretudo, aprofundar-se nas reflexões sobre a linguagem em sua condição de discurso e compreender os efeitos de sentido produzidos pelos/as/es falantes e interlocutores/as, que estão situados em um tempo-espço histórico e inseridos em determinada esfera que é composta por diversos enunciados e suas situações de interação.

À luz dos apontamentos e das concepções do Círculo de Bakhtin sobre o fazer pesquisa nas ciências humanas e de seus comentadores sobre o estudo dos discursos no escopo da postura da ADD, buscamos entender como os manuais escolares do professor Raul Rodrigues Gomes manifestaram discursivamente o nacionalismo considerando as relações socioculturais dentro da esfera educacional nas décadas de 1920 e 1930, período esse que, além de Raul Gomes escrever os manuais de língua portuguesa, também foi marcado por sua extensa produção como jornalista em periódicos paranaenses<sup>69</sup>.

Indicada parte da baliza metodológica desta tese, apresentamos os dados de pesquisa e outros dados a eles relacionados, mas não sem antes destacar que a busca por documentos históricos é bastante árdua e exige do/a/e pesquisador/a/e imersões em diversos rios que se encontram na imensidão do mar. São muitas as viagens e as navegações para que o encontro, o diálogo e a lembrança de

---

<sup>69</sup> Nos apêndices da dissertação de mestrado de Vanessa Goes Denardi (2017) é possível encontrar um quadro que detalha os livros e os folhetos publicados por Raul Rodrigues Gomes, assim como os artigos encontrados nos jornais de Curitiba/PR, datados de 1907 a 1975.

textos, de sujeitos aconteça. Assim, os nossos bordejos investigativos aconteceram pela Biblioteca Pública de Santa Catarina, Arquivo Público de Santa Catarina, Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas, Museu da Escola Catarinense, Arquivo Histórico de Joinville, Biblioteca Pública do Paraná, Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo (USP), Hemeroteca Digital Brasileira e por sebos<sup>70</sup> do Brasil por meio da página eletrônica Estante Virtual<sup>71</sup>.

Visando a qualidade da pesquisa científica, a escolha das fontes é uma questão crucial porque exige uma “representatividade qualitativa”<sup>72</sup> (MAHAMUD, 2014, p. 37); são as fontes, ou melhor, os dados que nos ajudam a ter uma visão mais ampla do(s) contexto(s) analisado(s) e como ele(s) afeta(m) a elaboração da obra. Nesse sentido, optamos pela escolha de quatro volumes do manual *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) partindo de alguns critérios, quais sejam: i) período histórico, que foi marcado por diversas transformações políticas, sociais e pedagógicas; ii) relevância de Raul Rodrigues Gomes, que teve considerável atuação na esfera educacional paranaense e brasileira entre os anos de 1920 e 1930; iii) temática, visto que os manuais são atravessados pela ideologia nacionalista da época, que é discursivamente apresentada pelo autor; iv) representatividade, aceitabilidade e recomendações da obra, que pode ser considerada como uma estratégia política e metodológica de determinado grupo social e que foi adotada para uso nas escolas públicas e privadas paranaenses durante algumas décadas do século XX.

Destacamos que dentre os escolhidos (Quadro 2), o manual escolar publicado em 1931, pela Empresa Graphica Paranaense, é a segunda edição de *Prática de Redação* (1927) de responsabilidade da editora Typographia Max Roesner & Filhos. Comparado à primeira edição, trata-se de uma versão com modificações no que diz respeito à estética do texto (tamanho e fonte das letras, capa, diagramação etc.), bem como em relação ao conteúdo. Assim, por apresentar

---

<sup>70</sup> Termo utilizado como referência à loja de livros usados.

<sup>71</sup> Cf.: <https://www.estantevirtual.com.br/>

<sup>72</sup> Para analisar livros didáticos no contexto espanhol, Kira Mahamud Angulo (2014, p. 37) lançou mão de três critérios que julga garantir um mínimo de representatividade qualitativa, quais sejam: 1) relevância da autoria; 2) projeção da editora responsável pela publicação da obra; 3) recomendações, premiações, avaliações, ou qualquer outra informação que demonstre o porquê de o livro escolar ter sido proposto ou recomendado para determinado(s) grupo(s).

modificações substanciais, optamos por analisá-lo, dentro do seu cronotopo, para entendermos sua importância e seus efeitos de sentido, como, por exemplo, o provocado pela troca de editora e pelo avanço dos anos.

Quadro 2 – Manuais escolares publicados por Raul Rodrigues Gomes (Décadas de 1920 e 1930)

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL	EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO E NÚMERO DA EDIÇÃO	QUANTIDADE DE PÁGINAS
Raul Gomes	Pratica de Redacção <sup>73</sup>	Curitiba	Typographia Max Roesner & Filhos	1927 1ª Edição	266 páginas
Raul Gomes	Prática de Redação	Curitiba	Empreza Graphica Paranaense	1931 2ª Edição	326 páginas
Raul Gómez	Prática de Redação (Curso Elementar)	São Paulo	Companhia Editora Nacional	1938 1ª Edição	170 páginas
Raul Gómez	Prática de Redação (para 3º e 4º anos do Curso Elementar e 1º e 2º anos das Escolas Complementares ou Intermediárias e Cursos de Exames de Admissão aos Ginásios, Escolas Normais e Colégios Militares)	São Paulo	Companhia Editora Nacional	1939 1ª Edição	353 páginas

Fonte: Elaborado pela autora

Em alguns dos percursos realizados para encontrarmos os dados, foi possível adquirir dois dos quatro manuais escolares que são utilizados nesta tese: o de 1938 estava em sebo de Bragança Paulista/SP e o de 1939 em um sebo de Curitiba/PR. A circularidade da obra, que foi concebida na capital paranaense, pode ter ocorrido devido à abrangência da editora responsável pela publicação, em virtude de que, nessa época, a Companhia Editora Nacional<sup>74</sup>, fundada em 1925, tinha um mercado consolidado no país no que se refere à organização e à distribuição de títulos educacionais. Já o manual escolar de 1927 e o de 1931, que não foram

<sup>73</sup> Grafia original do título.

<sup>74</sup> Fundada pelo escritor Monteiro Lobato (1882-198), ainda hoje a Editora Nacional atua no mercado de editoração e publicação de obras literárias (livros de ficção, romance, infanto-juvenis, etc.) e não literárias (livros de culinária, de negócios, científicos, entre outros).

localizados para compra, encontram-se disponíveis para consulta *in loco* no Setor Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná.

De posse de um exemplar, físico ou fotografado e digitalizado, de cada um dos manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) selecionados, iniciamos a análise documental e qualitativa, mergulhando profundamente e diversas vezes nos discursos do autor e nos da época para encontrarmos e compreendermos os já-ditos e também os silêncios do passado (FARGE, 2009)<sup>75</sup>. Por conseguinte, passamos a cotejar os manuais de Raul Rodrigues Gomes com outros textos, do mesmo autor e/ou de autores diferentes, de mesmo gênero e/ou de gêneros diferentes, que abordam concepções pedagógicas e políticas nacionalistas no mesmo período, em um fazer científico dialógico e contextualizado. Nesse sentido, João Wanderley Geraldi (2012, p. 33) afirma que contextualizar um enunciado/texto é cotejá-lo com outros, “[...] recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem.”<sup>76</sup>

Partimos, assim, da ideia de colocar em diálogo as vozes sociais, as quais são ideologicamente marcadas – presentes em manuais escolares, em textos jornalísticos, teses apresentadas em conferências, documentos prescritos etc. –, que circularam em diferentes esferas, na tentativa de compreender e interpretar os sentidos e os contextos de forma criativa e criadora<sup>77</sup>, reconhecendo “[...] a infinitude do processo dialógico, em que todo dizer e todo dito dialogam com o passado e o futuro” e reconhecendo “a unicidade e irrepitibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo.” (GERALDI, 2012, p. 20). Dessa forma, o cotejar nos propicia, nesta pesquisa, o conhecimento da expressão do autor, dos grupos, dos horizontes,

---

<sup>75</sup> Em consonância com as ideias de Farge (2009, p. 64), consideramos que as descobertas não surgem de imediato e que, portanto, é preciso ler e reler as fontes de maneira obstinada para organizar o trabalho, “[...] afundando em um pântano que nenhuma rajada venha distrair a menos que o vento se levante.”

<sup>76</sup> A ideia de cotejamento está também presente na obra de Mikhail Bakhtin (2017 [1930-1940]; 2017 [1970-1971]) como interpretação, correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro), ou seja, como um movimento dialógico de compreensão do texto que considera o seu momento passado e seu contexto futuro e que completa a consciência do autor-criador, descobrindo a diversidade de seus sentidos.

<sup>77</sup> Para Mikhail Bakhtin (2017 [1970], p. 18), “[...] a compreensão criadora não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a interpretação é a distância do intérprete – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende interpretar de forma criadora.”

da cultura e da época como unidade aberta, que “[...] não pode ser fechada em si mesma como algo pronto, plenamente acabado, que se foi para sempre, como algo morto.” (BAKHTIN, 2017, [1970], p. 16) e que são atravessadas por concepções ideológicas sociais, econômicas e políticas nem sempre claras. Assim, desejamos compreender os discursos em seu contexto, ou como nos permite Mikhail Bakhtin (2012 [1927]), em seus laços mais amplos e corpóreos, em cujo processo são elaborados todos os elementos do conteúdo e as formas que compõem o discurso interior e exterior, todo o rol de axiologias, pontos de vista, perspectiva, entre outros, e por meio dos quais projetamos luz, para nós e para os outros, sobre os atos, anseios, sentimentos e sensações dos sujeitos.

Esses laços, dos quais fala Mikhail Bakhtin, são constantemente considerados nos nossos dados, pois evidenciam o cronotopo das primeiras décadas do século XX, ajudando-nos a entender o posicionamento de Raul Rodrigues Gomes enquanto sujeito discursivo em *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939). É pelo movimento dialógico, pois, que indagamos as fontes e construímos uma compreensão dessa realidade investigada, transformando-a e sendo transformados por ela. É pelo dialogismo que perguntamos, estabelecemos os embates enunciativos, identificamos as marcas de individualidades e nos colocamos como sujeitos responsivos ao compreendermos o discurso do *outro*.

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. [...] Nós colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2016 [1959-1961], p. 87).

Nesta pesquisa, portanto, indagamos constantemente o ser humano, o sujeito-autor dos enunciados na tentativa de compreender as suas verdades, as suas intencionalidades a partir dos horizontes sócio-históricos nos quais ele estava inserido. Em um exercício de ausculta, que demanda tempo para buscar os ditos e os não-ditos, visamos escutar o *outro* e perceber o *outro* da escuta por meio de uma compreensão responsiva, que ouve os ecos das vozes-ideias do passado de forma alteritária, empática e exotópica para construir possibilidades de sentidos e compreensões diante dos enunciados do(s) sujeito(s). Para isso, ademais da utilização da ADD e do cotejamento de textos-enunciados, buscamos apoio teórico-metodológico nos estudos da Manualística para emprendermos um diálogo, uma

análise mais contundente dos manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) e, sobretudo, para entendermos a produção de sentidos do gênero discursivo dos nossos dados.

### 3.3 A MANUALÍSTICA

Inserido nos campos da Linguística e da História da Educação, esta tese considera a contribuição de estudos sobre manuais escolares desenvolvidos na Facultad de Educación da Universidad Complutense de Madrid (UCM)<sup>78</sup>, no Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES/UNED)<sup>79</sup>, e no Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE)<sup>80</sup>, instituições essas localizadas na Espanha e que acolheram a autora desta tese para um estudo mais aprofundado dos dados de pesquisa durante o estágio de doutoramento (sanduíche), sob orientação da professora Dra. Teresa Rabazas Romero (UCM). A partir dessa vivência e dos estudos dos pesquisadores/as/es ligados a essas instituições mencionadas<sup>81</sup>, entramos em contato com a Manualística<sup>82</sup>, campo de pesquisa histórico-educativa, assim denominado pelo professor e historiador espanhol Dr. Agustín Escolano Benito em meados da década de 1990, que compreende os

---

<sup>78</sup> A Facultad de Educación da UCM dispõe de mais de 5 mil manuais escolares e livros de leitura dos séculos XIX e XX, tanto os utilizados nas escolas primárias quanto os usados em antigos centros de formação de professores. Todos esses manuais estão disponíveis para consulta e pesquisa no Museu Manuel Bartolomé Cossío, instituição dirigida pela professora Dra. Teresa Rabazas Romero.

<sup>79</sup> Criado em 1992 e com sede na Facultad de Educación da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madrid, o MANES dedica-se ao estudo histórico de manuais escolares espanhóis, portugueses e latino-americanos, especialmente os publicados nos séculos XIX e XX, em um movimento de reconstrução e levantamento desses manuais e consequente análise de suas características pedagógicas, políticas e ideológicas dentro de recortes temáticos e cronológicos. O centro de pesquisa conta com publicações de autores associados como os/as/es professores/as Dr. Agustín Escolano Benito, Dra. Gabriela Ossenbach Sauter, Dr. Miguel Somoza Rodríguez, Dra. Ana María Badanelli Rubio, Dra. Kira Mahamud Ângulo, Dra. Teresa Rabazas Romero e Dr. Antonio Viñao Frago. Cf.: <http://www.centroman.es/>.

<sup>80</sup> O CEINCE é um centro de documentação e pesquisa, dirigido pelo professor Dr. Agustín Escolano Benito, localizado em Berlanga de Duero (Espanha), que visa analisar aspectos relativos à cultura escolar, campo que aborda, a partir de uma perspectiva multidisciplinar, dimensões históricas e projeções atuais e futuras dentro de três áreas temáticas: 1) memória da escola e patrimônio educativo; 2) manualística; 3) cultura escolar e sociedade do conhecimento. Cf.: <https://www.ceince.eu/>.

<sup>81</sup> Citamos aqui, para exemplificar, Dr. Agustín Escolano Benito (CEINCE), Dra. Gabriela Ossenbach (UNED), Dr. Miguel Somoza Rodríguez (UNED), Dra. Kyra Mahamud Ângulo (UNED), Dra. Ana Badanelli Rubio (UNED), Dr. Carlos Sanz Simón (UCM) e Dra. Sara Ramos Zamora (UCM).

<sup>82</sup> No Brasil, os estudos dentro do campo da Manualística cresceram fortemente nos últimos 15 anos. Dentre os/as/es pesquisadores/as/es brasileiros podemos mencionar as professoras Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP), Diana Gonçalves Vidal (USP), Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho (USP) e Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC).

manuais escolares como suporte da cultura empírica da escola, como meio para a divulgação de um discurso pedagógico, evidenciando práticas específicas de construção e publicação de conhecimentos sobre educação.

Quando do início dos estudos, os manuais escolares<sup>83</sup> eram analisados apenas sob a ótica dos componentes curriculares da área de humanas e das intencionalidades quanto à formação de identidades nacionais. Mais tarde, com a ampliação das perspectivas pedagógica e metodológica, essas pesquisas passaram a abranger o estudo de outros conteúdos escolares e a efetivar uma compreensão não só das ideologias, mas também de outros aspectos que compõem essas obras, como o/a/e autor/a/e, as editoras, o contexto de produção etc. Assim, os manuais escolares, como objeto da cultura escolar, são analisados hoje no todo da sua materialidade, conforme nos explicam Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza (2001, p. 15, tradução nossa):

Os livros escolares constituem o todo compilado em um objeto de numerosos interesses, intenções, intervenções e regulações. São o resultado do trabalho e da participação do autor, do editor, do ilustrador, da gráfica, do distribuidor, do professor, das autoridades educativas, etc., constituindo-se como um fenômeno pedagógico, mas também cultural, político, administrativo, técnico e econômico.<sup>84</sup>

Nessa perspectiva, os manuais podem ser considerados fontes riquíssimas à medida que são obras nas quais se compendia o substancial de uma matéria escolar, que tanto docentes quanto estudantes têm à mão para o uso contínuo e rápido e no qual se pode agilizar a imposição de uma norma e massificar e parcelar o conhecimento, ordenando-o e classificando-o. Ademais, Agustín Escolano Benito (2009a) afirma que os manuais, além de ensinarem aos/às/es alunos/as/es, também instruem os/as/es professores/as, à medida em que oferecem pautas metodológicas para a organização de seu trabalho e conteúdos culturais selecionados para dotar de conhecimento a sua prática. Mas, para além disso, o manual escolar, que leva conhecimento às pessoas de uma maneira sintética e precisa, quando viável, efetivo

---

<sup>83</sup> Segundo Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza (2001), admite-se como sinônimo de manuais escolares os seguintes termos: *livros escolares, textos escolares, livro de texto, livros didáticos, textos didáticos, manuais, livros e textos*.

<sup>84</sup> “Los libros escolares constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc., y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico.”

e evolutivo a seu uso, atende também a interesses das instâncias sociais, políticas e pedagógicas de cada época, acarretando, assim, novas funções atadas a posicionamentos, pensamentos, valores e ideologias. Logo, essas obras pedagógicas, transcendem a esfera escolar e passam a ser objeto de projetos de dizer advindos de outras esferas sociais e constituem-se como reflexos e refrações da própria sociedade. Corroborando com essa concepção, Gabriela Ossenbach (2010, p. 124, tradução nossa) assevera que os manuais escolares apresentam vestígios de um

[...] horizonte idealizado de saberes, propósitos e valorações, um conjunto de interpretações e de posicionamentos que expressam visões subjetivas do mundo social, suscetíveis, por sua vez, de serem analisadas para compreender a história escolar e os processos de transmissão da cultura.<sup>85</sup>

Segundo Agustín Escolano Benito (2009a), o manual escolar deve ser compreendido, sobretudo, como um espaço de memória que atende a três funções relacionadas à construção da História da Educação: a primeira delas é que se apresenta como um livro de textos de suporte curricular, por meio do qual se vincula a *vulgata escolar*, ou seja, o conhecimento acadêmico que as instituições escolares devem transmitir. A segunda é que, por ser um espaço de memória, o manual escolar serve como espelho da sociedade que o produz, já que nele são representados valores, atitudes, estereótipos e ideologias que caracterizam a mentalidade dominante de uma determinada época. E a terceira, diz respeito à expressão de estratégias didáticas que implicam práticas utilizadas pelos professores nas escolas do passado, caracterizando os manuais como um espaço de memória das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas por docentes e discentes no desenvolvimento do programa escolar.

Ao explorarmos os manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), cuja análise será detalhada na seção 5, é possível observar que eles atendem às três funções descritas anteriormente, pois objetivam o compartilhamento de conhecimentos escolares do componente escolar Língua Portuguesa; utilizam um aparato metodológico que viabiliza o uso do conteúdo, tanto pelos professores quanto pelos alunos; e propagam uma visão de mundo cronotopicamente situada,

---

<sup>85</sup> “[...] horizonte idealizado de saberes, propósitos y valoraciones, un conjunto de interpretaciones y de posicionamientos que expresan visiones subjetivas del mundo social, susceptibles, a su vez, de ser analizadas para tratar de comprender la historia escolar y los procesos de transmisión cultural.”.

constituindo-se, portanto, como um espaço de memória único e, ao mesmo tempo, múltiplo, tendo em vista que sua escrita pode ser percebida como um *testemunho* de um modo de produção didática (ESCOLANO BENITO, 2001), ou seja, como a objetivação cultural de um currículo, com suas estruturas e conteúdos, suas imagens sociais e suas formas de desenvolvimento.

Ao encontro do exposto, o pesquisador francês Alain Chopin (2004) também estabelece quatro funções essenciais do manual escolar, a saber: 1) referencial; 2) instrumental; 3) ideológica e cultural; e 4) documental. A primeira refere-se ao conteúdo curricular ou programático, o qual é delimitado a partir dos conhecimentos educativos, das técnicas ou das habilidades que determinado grupo social acredita serem necessários para transmitir às novas gerações. A segunda corrobora para a ideia de suporte metodológico às práticas de aprendizagem, pois o manual propõe a análise e a resolução de exercícios ou atividades que facilitam a aquisição de conhecimentos e a apropriação de habilidades. A terceira é considerada a mais antiga, pois teve o seu início no século XIX com a constituição dos Estados-nação e com o desenvolvimento dos sistemas de ensino; assim, o manual tornou-se basilar e assumiu um papel político relevante para doutrinar, de forma implícita ou explícita, os mais jovens no que se refere à língua, à cultura e aos valores de classes sociais dirigentes. Por fim, a quarta e última estabelece o manual como documento que compendia outros textos, os quais, observados e confrontados, podem servir de base de desenvolvimento ao/à/e aluno/a/e.

Considerando essas quatro funções, percebemos que todas elas partem diretamente do/a/e autor/a/e, da sua vontade discursiva, do seu modo de ver o mundo e da forma como esse mundo influencia em sua práxis pedagógica. Com efeito, propor a compreensão do manual e entendê-lo como um documento peculiar e espaço de memória é dar inteligibilidade às ideias de um ser-autor-criador sob o entendimento de sua singularidade e de sua interdiscursividade, pois a escolha dos conteúdos, dos textos, dos exercícios e da metodologia da obra, apesar de ser algo individual, está sempre atravessada por índices sociais de valor: “[...] cada produto ideológico carrega consigo a marca da individualidade do seu criador ou de seus criadores, mas essa marca é tão social quanto todas as demais particularidades e características dos fenômenos ideológicos.” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 129-130).

À luz das funções referencial e instrumental propostas por Alain Chopin (2004), salientamos, ainda, a importância de se considerar a complexidade da relação dos usos dos manuais escolares e suas prescrições, pois, como nos atenta Marta Carvalho (2003), além da necessidade de situar esses materiais em relação às concepções pedagógicas que guiam a sua elaboração e distribuição, é preciso pensar que, ao serem elaborados e distribuídos, os manuais podem “ganhar vida própria” e ocasionar usos não esperados a partir do contexto de produção, circulação e recepção, ou seja, o manual escolar, enquanto instrumento de produção (compilado de papel), é privado de significação e possui apenas uma utilidade: a de servir como objeto de produção. Entretanto, quando tomado como signo, inserido em determinada situação de interação, passa a ser dotado de significação ideológica e a ganhar novos significados, novos usos, sejam eles previstos (como recurso pedagógico, como suporte de textos e conteúdos escolares, para desenvolvimento de uma metodologia de ensino etc.), sejam eles não previstos (rascunho, peso de porta, suporte para computador etc.).

Assim, os manuais escolares de Raul Rodrigues Gomes, enquanto signos ideológicos, para além de sua função pedagógica prescrita, também serviram como instrumento para inculcar valores e vincular ideologias do autor, de grupos sociais e/ou do governo da época. Não obstante, essa afirmação só pode ser realizada e comprovada quando empreendido um trabalho metodológico, analítico e interpretativo dos discursos do autor, cotejados com outros discursos, explorando os campos semânticos, observando as marcas enunciativas que os constituem, delimitando o gênero discursivo, situando-os em um cronotopo, e, sobretudo, verificando a sua participação ativa nas esferas de produção, circulação e recepção que lhes conferem existência e identidade pelas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos, tal qual nos propõe a ADD.

Portanto, ao analisarmos as quatro publicações do manual *Prática de Redação*, procuramos verificar não só as intenções e as concepções políticas e pedagógicas que estão presentes neles por meio de um discurso substanciado, mas também os contextos de produção, de circulação e de recepção das obras. Logo, avaliamos as representações, as escolhas e as condutas do professor Raul Rodrigues Gomes em seus discursos e sua interpretação dos preceitos nacionalistas da época, bem como o/a/e interlocutor previsto (*para onde e para quem*); como ele

foi redigido, publicado e divulgado; e o local e o tempo histórico que os integram e os influenciam (*onde e quando*).

Por isso, na próxima seção, abordamos o contexto histórico (social, político e pedagógico) dos manuais escolares em questão, explorando os horizontes valorativos e as situações de interação que nos dão bases para as análises discursivas posteriores, mas não sem antes ressaltar os últimos avanços teórico-metodológicos e as orientações temáticas da Manualística.

Nos últimos anos, os/as/es pesquisadores ligados ao MANES têm sugerido e realizado em suas pesquisas um aumento na abrangência no que se refere à abordagem teórico-metodológica para análise dos manuais escolares em seu contexto de produção, circulação e recepção, aprofundando-se nesse último elemento (recepção) e considerando os processos de transmissão dos discursos, ou seja, analisando os manuais escolares em contextos de mediação e intervenção pedagógica e de uso/manuseio e aplicação à luz da práxis social (MAHAMUD; BADANELLI, 2016). Dito de outro modo, os/as/es pesquisadores/as têm demonstrado maior interesse e sentido a necessidade de compreender para onde vão os manuais escolares, quem é (são) o(s) grupo(s)-alvo, e quem, como e quando os usa para identificar as representações, os significados, as identidades e as relações sociais.

Da mesma forma, Agustín Escolano Benito (2017) também faz um balanço das novas orientações do campo da Manualística no que se refere às temáticas, ressaltando que um grande número de trabalhos tem se debruçado sobre as questões políticas e de legislação acerca dos manuais escolares, assim como sobre o currículo escolar, a literatura infantil, a hermenêutica e textualidade, e as codificações culturais de construção sociopedagógica, dentro da qual está o nacionalismo e a identidade nacional, sendo esse o foco da nossa pesquisa.

#### 4 NA INQUIETAÇÃO DAS MARÉS: EXPLORANDO O CRONOTOPO DE *PRÁTICA DE REDAÇÃO*

O barco  
 Meu coração não aguenta  
 Tanta tormenta, alegria [...]  
 O barco  
 Noite no céu tão bonito  
 Sorriso solto perdido  
 Horizonte, madrugada  
 O riso, o arco da madrugada  
 O porto - nada!  
 Navegar é preciso  
 Viver não é preciso.

(Caetano Veloso, *Os argonautas*, 1969)

Nesta seção, damos início à nossa apresentação/navegação, atentando para o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é identificar e apresentar o cronotopo que mediava a esfera escolar brasileira (na sua relação com outras esferas sociais) entre os anos de 1920 e 1930, período no qual ocorreu a escrita e a publicação de quatro volumes dos manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), buscando compreender as situações sociais concretas que embasaram, deram significação e serviram como horizonte temático-valorativo aos discursos nacionalistas do professor Raul Rodrigues Gomes em seus manuais escolares de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Assim, como argonautas, compomos uma expedição que busca explorar, sumariamente, os movimentos e as correntes de ideias que formaram o cronotopo histórico, político, social e educacional dos anos finais da Primeira República e dos que compuseram a Segunda República e parte do Estado Novo, período em que o Brasil, em meio a muitas tormentas, visava a modernização do Estado, a constituição de uma identidade nacional/nativista e a remodelação do ensino por meio de reformas pautadas em concepções pedagógicas tomadas como hodiernas à época (Pedagogia Moderna e Escola Nova/Ativa) e atravessadas por ideologias políticas.

Navegar é preciso<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> O termo *preciso* sugere duas concepções semânticas: uma no sentido de *necessário* e outra no sentido de *exato, definido*. Nesta tese, entendemos que existe uma necessidade de navegar pelas situações de interação, nas quais foram escritos e publicados os manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), para compreender e contextualizar os discursos de Raul Rodrigues

#### 4.1 A SITUAÇÃO SOCIAL DE INTERAÇÃO

Para analisarmos os discursos de Raul Rodrigues Gomes nos manuais escolares *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) e avaliarmos criticamente sua produção ideológica, faz-se necessário que entendamos, primeiramente, o contexto específico nos diversos momentos concretos da história, no qual estão inseridos os sujeitos, como produtores e receptores de enunciados, e os manuais escolares, uma vez que, de acordo com Valentin Volóchinov (2017 [1929]), uma obra deve ser interpretada à luz da situação social mais próxima (da época) e do meio social mais amplo (no grande tempo), pois é de onde os enunciados, produtos da interação entre indivíduos socialmente organizados, emergem e materializam-se de forma expressiva.

Nesse sentido, precisamos ampliar o campo da nossa visão, do nosso horizonte, para deixar emergir os elementos dos enunciados que estão subentendidos, ou não-ditos, que refletem e refratam a situação de interação social nos discursos de Raul Rodrigues Gomes: “o *espaço* e o *tempo* do acontecimento do enunciado (o ‘onde’ e o ‘quando’), o objeto ou *tema* do enunciado (‘sobre o quê’ se fala) e a *relação* dos falantes com o ocorrido (‘avaliação’).” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 285, grifos do autor).

A década de 1920 no Brasil, período final da Primeira República ou República Velha, foi marcada por uma série de conflitos e de mudanças, principalmente de ordem político-governamental. Contudo, cabe ressaltar que, apesar das renovações advindas do ideário republicano de modernização, muitos padrões vigentes na época do Império ainda continuavam presentes na sociedade brasileira, inclusive o poder exercido sob o governo pelos membros da sociedade agrária, em especial pelas oligarquias do café<sup>87</sup>. Segundo Jorge Nagle (2009

---

Gomes presentes nesses manuais escolares, assim como há também uma exatidão na ética da pesquisa, nos objetivos, no campo de exploração e no traçado, no percurso a ser seguido. Ressaltamos, portanto, que não desejamos alcançar a precisão dos fatos históricos, políticos, sociais e educacionais aqui discutidos, tampouco reconstruir ou resgatar as situações de interação; desejamos, apenas, esforçamo-nos para compreender o cronotopo da época a partir da leitura e da referenciação de vozes alheias, a fim de possibilitar o entendimento das posições assumidas pelos sujeitos discursivos em sua singularidade. Assim, é na alteridade dessas outras vozes, que se debruçaram e que viveram nesse tempo-espaço, que buscamos compreender o cronotopo para, posteriormente, interpretarmos os discursos nacionalistas de Raul Rodrigues Gomes.

<sup>87</sup> Logo após a Proclamação da República (1889), iniciou-se no Brasil um processo de alternância no poder federal por meio de uma aliança entre os dois estados de maior importância econômica e de

[1974]), até 1929, o país viveu um verdadeiro clima de efervescência ideológica e de inquietação social decorrente das campanhas presidenciais, das incursões armadas, das reivindicações da classe operária, das pressões da burguesia industrial, e, sobretudo, da organização e do desencadeamento do movimento revolucionário de outubro de 1930.

Por conseguinte, as inquietações também surgiram no âmbito cultural e artístico, representadas com maior intensidade na Semana de Arte Moderna (São Paulo, 1922)<sup>88</sup>, e no âmbito educacional, principalmente sob forma de questionamentos com relação à estruturação do sistema escolar brasileiro. Nesse momento, a instrução pública obedecia ao federalismo instituído pela Constituição de 1891<sup>89</sup>, ou seja, o governo federal era responsável pelas instituições de Ensino Superior e de Ensino Secundário<sup>90</sup> no país, enquanto os estados assumiram a promoção e a legislação do Ensino Primário e do Ensino Profissional oferecido pelas Escolas Normais.

Essa descentralização do ensino consagrava um modelo considerado dual mantido desde o Império e que era o próprio reflexo da desigualdade da sociedade brasileira: educação para a elite (escolas secundária e superior) e educação para o povo (escolas primária e profissional). Isso porque o liberalismo<sup>91</sup> e a autonomia

---

maior contingente eleitoral do país à época, respectivamente, São Paulo e Minas Gerais. Essa prática, que ficou conhecida como a *Política do Café com Leite*, desencadeou a *Política dos Governadores*, que buscava reduzir as disputas de poder por meio de um acordo entre os estados e a União, e o *Coronelismo*, que, desempenhado pelos chamados coronéis (fazendeiros), mantinha o controle do eleitorado local. Essa política de alternância foi inicialmente ameaçada com a eleição do pernambucano Epitácio Pessoa (1919-1922) e só chegou ao fim com a Revolução/Golpe de 1930.

<sup>88</sup> Entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, aconteceu a Semana de Arte Moderna na cidade de São Paulo, que ficou conhecida por integrar diversas composições artísticas, como pintura, escultura, literatura e música, e por expressar por meio delas e em uma linguagem coloquial uma identidade brasileira, quebrando os padrões vigentes advindos do Parnasianismo europeu.

<sup>89</sup> Promulgado em 24 de fevereiro de 1891 pelo Congresso Nacional Constituinte, o documento foi a segunda constituição do país e a primeira do regime republicano. De preceitos liberais ortodoxos e que tornou o Brasil uma república federativa presidencialista, a Constituição de 1891, em suma, estabeleceu o fim do poder moderador e instaurou o princípio de um poder democrático, além de instituir a laicidade do Estado, o federalismo e o direito ao voto direto e aberto. Importante ressaltar que o voto aberto, como um direito somente da população masculina alfabetizada maior de 21 anos, excluindo mulheres, soldados, membros do baixo clero, mendigos, índios e ex-escravizados, abriu espaço para a prática do “voto de cabresto” (alusão a uma espécie de corda que é colocada no cavalo para controlá-lo durante a cavalgada), o qual foi assim denominado pelo fato de os coronéis (fazendeiros) obrigarem os seus subordinados a elegerem o candidato de sua preferência, nem que para isso fosse preciso lançar mão de recursos como a violência, a compra de voto, a troca de favores etc.

<sup>90</sup> Nesta época, o Ensino Secundário era equivalente ao que temos hoje como o segundo segmento do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental II (Lei nº 9.394/96).

<sup>91</sup> Diante da vasta gama de acepções do termo, cabe destacar que nos referimos aqui ao liberalismo que se consolidou no século XIX, após a Revolução Francesa, e que é caracterizado pelo estatismo, cujos precedentes se encontram nas doutrinas políticas de Jean Jacques Rousseau, Edmund Burke

político-econômica e, conseqüentemente, educacional, dos estados aprofundou ainda mais as discrepâncias das regiões do país, impossibilitando a unidade e a continuidade da práxis pedagógica, já que muitos estados não tinham condições financeiras para manter uma instituição de Ensino Primário e Profissional, pois não faziam parte do rol dos que comandavam a política e a economia brasileira. Da mesma forma, o modelo dual se mantinha pela pouca quantidade de escolas públicas no país, principalmente as que ofertavam o Ensino Secundário, o que fez com que suscitasse o monopólio das instituições particulares, às quais só conseguia acesso quem podia pagar. Essas escolas particulares, em sua maioria, eram administradas pela Igreja Católica que, com a promulgação da Constituição Republicana de 1891 e a determinação de um Estado laico, foi afastada da esfera política do país e, conseqüentemente, da esfera educacional pública, restando-lhe a hegemonia na educação privada<sup>92</sup>.

Cabe ressaltar ainda que, até o início da década de 1920, a estrutura socioeconômica do Brasil era de base essencialmente agrícola e, como essa atividade não exigia qualificações escolares para a produção e o cultivo, incluindo a alfabetização, a educação não era vista como um fator relevante na esfera rural. Logo, o índice de analfabetos da época era bastante alto<sup>93</sup>, mesmo com a crescente procura escolar das emergentes classes média e operária que precisavam de uma formação mais especializada no intento de conseguir emprego nas fábricas existentes no país e, inclusive, de almejar uma certa ascensão social<sup>94</sup>. Com a ainda lenta, mas acentuada industrialização que vinha ocorrendo desde o Império, o Brasil foi aos poucos deixando de ser um país agrícola para se transformar em um país

---

e Georg Hegel (ABBAGNANO, 2007 [1971]). Hoje, no século XXI, o liberalismo parece estar mais ligado às ideias da Escola de Chicago e aos trabalhos de John Locke e Adam Smith, dialogando com as tendências econômicas, políticas e sociais desta época.

<sup>92</sup> Nesse contexto, constitui-se um movimento chamado Reação Católica, que tinha por objetivo elaborar estratégias que garantissem a permanência e a legitimidade da Igreja como instituição influente na sociedade civil e que lograssem reconquistar o seu espaço junto às decisões políticas do Estado.

<sup>93</sup> Segundo os dados do recenseamento publicado em 1º de setembro de 1920, o Brasil contava com 691 analfabetos a cada mil habitantes. Para o levantamento dos dados, a Diretoria Geral de Estatística do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio usou os seguintes critérios: grau de instrução (letrados e não letrados), sexo (homem e mulher), idade (maiores de 6 anos) e nacionalidade (brasileiros, estrangeiros e os de nacionalidade ignorada) (BRASIL, 1920).

<sup>94</sup> Nessa época, já havia um movimento de uma política nacional de profissionalização decorrente da criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909). Localizadas apenas nas capitais do país, essas escolas ofertavam ensino profissional primário gratuito para a formação de operários e contramestres.

agroindustrial, acompanhando os movimentos mundiais de desenvolvimento, modernização e liberalismo.

Outra questão importante é que, junto ao crescimento industrial, o Brasil ainda vivia os reflexos da abolição da escravatura (1888) aliada ao novo fluxo imigratório europeu ocasionado pelo fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esses fatos, além de provocarem um estremecimento nas bases oligárquicas dos anos de 1920, intensificaram o desenvolvimento de novas camadas sociais que diversificaram o tradicional e estreito sistema de divisão social, integrando uma parcela significativa da população ao sistema produtivo. Isso explica, sob muitos aspectos, os horizontes ideológicos na época, como o nacionalismo, o catolicismo, as concepções educacionais, dentre outros (NAGLE, 2009 [1974]).

A I República teve, assim, um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930. (ROMANELLI, 2014 [1978], p. 45).

Diante desse cenário, os governantes da Primeira República, em nível nacional, tentaram por diversas vezes, e sem sucesso, instituir reformas educacionais para resolver as questões mais clamorosas, como o caso da alfabetização, e atender ao complexo crescimento das novas camadas e demandas sociais<sup>95</sup>. No que tange às reformas federais, a primeira delas (1890) foi a idealizada pelo Ministro Coronel Benjamin Constant<sup>96</sup> que, redigida antes da Constituição de

---

<sup>95</sup> É possível dizer que, nesse período, a educação passou a ser o mais conveniente e universal critério para determinar a estratificação social, conforme nos alerta Hobsbawm (2012 [1983]), pois o seu acesso, ademais de permitir a observação de certos padrões de comportamento e valores entre os sujeitos, também possibilitava a expansão para a classe média “socializada” e “aceitável”.

<sup>96</sup> Benjamin Constant (1836-1891), além de militar do exército, foi professor de Matemática e Ciências Naturais e dirigiu o Imperial Instituto dos Meninos Cegos entre os anos de 1862 e 1890, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, instituição responsável pela educação de pessoas cegas ou com baixa visão. Na Primeira República, o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (1890-1891), sob comando de Benjamin Constant, foi criado pelo governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891) para atender às novas demandas da administração pública após

1891 e influenciada por ideias positivistas<sup>97</sup>, nem chegou a ser colocada em prática. Apesar de estabelecer a gratuidade e a laicidade da escola primária e criar a seriação do ensino, previa um currículo de caráter enciclopédico e elitista, concepção essa que foi mantida em quase todas as reformas que posteriormente se tentou implementar: Código Epitáfio Pessoa (1901)<sup>98</sup>, Reforma Rivadávia Correa (1911)<sup>99</sup>, Reforma Carlos Maximiliano (1915)<sup>100</sup>, Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925)<sup>101</sup>. Todas essas reformas, não exitosas, trouxeram à tona um pensamento desordenado e isolado dos representantes políticos da época e bastante distante da implementação de uma política nacional de educação.

Concomitante a essas reformas nacionais, que por sua atuação ficaram restritas ao Ensino Secundário, as de cunho estadual também empreenderam um

---

a Proclamação da República (1889). Reunindo campos díspares, o Ministério, que durou pouco mais de um ano, além de ser responsável por organizar e gerenciar os assuntos relacionados à educação, ciências, letras, artes, também assumiu a superintendência dos serviços de correios e telégrafos, atribuições das extintas Secretaria do Estado dos Negócios do Interior (1823-1890) e Secretaria dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (1860-1890).

<sup>97</sup> O governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891) foi bastante influenciado pelas ideias positivistas do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), que eram pautadas em um pensamento antiescravagista e republicano e que propunha o início de uma era da humanidade concreta, científica e positiva. Destarte, após a Proclamação da República, a bandeira do Brasil foi pela última vez reformulada e passou a exibir a frase “Ordem e Progresso”, advinda do lema positivista “o amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim.”. Ao analisarmos esse discurso-lema presente na bandeira brasileira, podemos inferir que o progresso e o avanço da nação estão atrelados e/ou resultam do desenvolvimento da ordem da sociedade, ordem essa que pode adquirir diversos sentidos a depender da orientação apreciativa: estrutura (política, social, econômica etc.), imposição de regras, obediência, moralidade, violência, entre outras.

<sup>98</sup> A reforma proposta pelo Ministro do Interior, Justiça e Educação do governo Campos Sales (1898-1902), Epitáfio Pessoa, pautava-se no ideário, não atingido, de uma escola de Ensino Secundário com fim em si mesma (não apenas um degrau para o Ensino Superior) e sob os moldes da rigorosa uniformização do Colégio Pedro II, instituição essa criada em 1837 na cidade do Rio de Janeiro que, após a passagem de Benjamin Constant pelo Ministério da Instrução Pública, passou a ser um centro de promoção de reformas e metodologias e de aperfeiçoamento profissional docente em prol do melhoramento da educação nacional.

<sup>99</sup> Conhecida como Lei Orgânica Rivadávia Correa, a reforma realizada no governo de Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914) tinha por objetivo deliberar autonomia e liberdade didática às escolas com um ensino não-obrigatório, mas de uniformização rigorosa, além de defender a abolição de diplomas e a criação de exames admissionais para as universidades. Apresentando resultados insatisfatórios, a reforma que ocasionava um retrocesso ao sistema educativo brasileiro foi revogada em 1915 pelo Ministro Carlos Maximiliano.

<sup>100</sup> Com alguns pontos exitosos e discrepantes dos defendidos pela Lei Orgânica Rivadávia Correa, como a criação de universidades, a Reforma Carlos Maximiliano preocupou-se em reoficializar o ensino e em melhorar a educação secundária, contudo, manteve para esse nível apenas um caráter preparatório para o Ensino Superior. Ademais, manteve alguns construtos das reformas anteriores, como a conservação dos exames admissionais para as universidades, a seriação do ensino e a equiparação de escolas.

<sup>101</sup> Essa última reforma da Primeira República e executada no governo de Arthur Bernardes (1922-1926) tentou, assim como as anteriores, instituir regulamentações para o ensino, mas com o mérito de firmar um acordo entre a União e os estados para a promoção do Ensino Primário, de extinguir os exames parcelados e de ampliar a função do Ensino Secundário, afastando-o da ideia de preparação para o Ensino Superior.

grande esforço para melhorar e organizar a educação brasileira no que tange ao Ensino Primário. Em 1920, em São Paulo, o educador e advogado alagoano Sampaio Dória deu início às chamadas reformas regionais, com o intuito de aumentar o acesso ao Ensino Primário a partir da criação de mais escolas e de diminuir o alto índice de analfabetismo no estado, já que esse era considerado uma “[...] marca de inaptidão do país para o progresso [...]” e superá-lo era “[...] a nova prioridade na hierarquia das providências de reformas educacionais [...]”, pois era uma “[...] questão nacional por excelência [...].” (CARVALHO, 2000, p. 227-228). Para lograr a segunda finalidade com mais rapidez, Sampaio Dória remodelou o currículo e condensou o programa escolar primário de quatro para dois anos (ensino mínimo), além de acentuar elementos pedagógicos nas Escolas Normais (Método Intuitivo) e de criar Delegacias Regionais de Ensino<sup>102</sup>.

Posteriormente, e com objetivos semelhantes aos da paulista, foram realizadas as reformas educacionais do Ceará (1923), por Lourenço Filho; da Bahia (1925), por Anísio Teixeira; do Paraná (1927), por Lysímaco da Costa; de Minas Gerais (1927), por Francisco Campos e Fernando Casassanta; de Pernambuco (1928), por Carneiro Leão; do Rio de Janeiro (1928), por Fernando de Azevedo; entre outras. Essas remodelações do ensino, apesar de não fazerem parte de uma política nacional de educação e de terem suas limitações regionais, estabeleceram diálogos mais amplos entre reformadores, políticos e poder público em torno das ideias educacionais (ROMANELLI, 1993 [1978]). Esses reformadores, que passaram a figurar de maneira mais significativa na esfera educacional nos últimos anos da Primeira República, tiveram uma força ainda maior na década de 1930, constituindo-se como agentes políticos nacionais, principalmente, em decorrência da redação e da publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*<sup>103</sup>.

A vontade e a crença desses educadores-reformadores pela melhoria educacional brasileira, atrelada às preocupações frente às diferentes classes sociais e à conseqüente revisão das finalidades da escola e do seu potencial transformador, é denominada por Jorge Nagle (2009 [1974]) como *entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*. Para o historiador, de um lado, existia a convicção de que, por

---

<sup>102</sup> Atentemo-nos para o termo *delegacia*, pois, como palavra intencionalmente escolhida no processo de percepção criativa e comunicação viva, ele parece querer exercer influência ideológica com seus significados: local de ordem, repartição com poder de polícia, estabelecimento de investigações e punições etc.

<sup>103</sup> O Manifesto e o movimento da Escola Nova são abordados com maior profundidade ainda nesta subseção, bem como na 4.3.

meio da multiplicação das instituições escolares e da propagação da escolarização, seria possível abarcar grandes camadas populacionais no movimento nacional-progressista da época e equiparar o Brasil às grandes nações do mundo; e, de outro, existia a crença de que determinadas concepções doutrinárias sobre a educação escolar indicariam uma nova vertente para a formação do “novo brasileiro”.

Segundo Jorge Nagle (2009 [1974]), o entusiasmo pela educação estava atrelado a fatos históricos aqui já abordados, como as ressonâncias da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a vinda massiva de imigrantes ao Brasil, o nacionalismo e, principalmente, a restrição do voto à parte da população masculina alfabetizada. Devido a esse último fato, houve uma preocupação e uma luta de natureza política – a de alfabetizar a população para aumentar o colegiado eleitoral e fazer com que houvesse maior representatividade no poder – que repercutiu na educação e gerou a necessidade de propagar o Ensino Primário no país. Por esse motivo, é preciso ter cuidado ao analisar as reformas educacionais da década de 1920 somente à luz dos preceitos pedagógicos; ou seja, é preciso, sobretudo, analisar a real valoração apreciativa (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) da sua realização. No que se refere à reforma de Sampaio Dória, Jorge Nagle (2009) explicita que a sua concepção e o seu objetivo estavam ideologicamente atravessados por questões sócio-políticas mais amplas, que visavam proporcionar a outras camadas sociais o direito ao voto, a fim de mudar o *status quo* vigente e viver de fato uma democracia.

Já o otimismo pedagógico, segundo o historiador, ia além da ideia de somente criar escolas e alfabetizar, pois pautava-se na mudança das metodologias para um melhor ensino e aprendizagem. Foi nesse momento que as concepções da Escola Nova, as quais já circulavam no país desde o final do século XIX, ganharam espaço, visando acabar com a Pedagogia Tradicional e superar os preceitos da Pedagogia Moderna<sup>104</sup>, que até então era considerada a mais inovadora. Além disso, junto ao otimismo também surgiu a expressão *profissionais da educação* ou *técnico da educação* ou, simplesmente, *educadores*, que, de acordo com Jorge Nagle (2009) e Marta Carvalho (1998), servia para designar um modelo mais restrito de atuação na esfera nacional que dissociava os problemas pedagógicos dos

---

<sup>104</sup> A Pedagogia Moderna está destacada na subseção 4.3.

sociais, políticos e econômicos. Ao que nos parece, essa nova expressão não visava apagar a denominação de *professor* ou *normalista*, mas sim materializar uma nova ideologia dominante, de hierarquia social dentro da esfera educacional, criando uma distinção qualitativamente diferenciada, principalmente política, para aqueles que eram considerados especialistas na área, que tinham autorização do Estado e/ou das oligarquias para o trato das questões educacionais, para a promoção de reformas escolares e intentos políticos, e que estavam credenciados como porta-vozes dos novos pressupostos pedagógicos.

Ressaltamos, ainda dessa década, dois acontecimentos importantes para as lutas sociais e político-educacionais posteriores: a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a organização e realização das primeiras Conferências Nacionais de Educação (CNE). Filiações ao nomeado entusiasmo pela educação e ao otimismo pedagógico da época, Heitor Lyra da Silva, Everardo Backheuser, Barbosa de Oliveira e Lysímaco da Costa, educadores com atuação nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, criaram em 1924 a ABE, instituição que partilhava dos princípios modernos e republicanos da época para a renovação política, social e educacional do país e que, aos poucos, foi sendo integrada pelos chamados profissionais da educação, que deram um enfoque técnico às questões pedagógicas<sup>105</sup>. Conforme Marta Carvalho (1998), a Associação, proveniente da tentativa fracassada de constituição de um partido político<sup>106</sup> e inspirada no modelo da National Education Association (NEA), tinha o intuito inicial de promover conferências para a classe operária carioca, estimulando-a à formação geral e profissional e incitando-a à valorização do civismo e das instituições nacionais. Logo, por meio dos discursos ideologicamente marcados pelo nacionalismo, a ABE buscava efetivar um projeto de assimilação e preservação de valores, que dependia, em grande medida, da assimilação das classes dominadas, neste caso, da operária.

Vendo que os eventos locais suscitavam discussões relevantes, a ABE decidiu expandir sua atuação e realizar conferências nacionais mais abrangentes para fomentar os debates sobre a moral, o civismo e as práticas profissionais e o

---

<sup>105</sup> Sobre isso, Marta Carvalho (1998) diz que é preciso ter cuidado ao afirmar que todos os filiados à ABE eram técnicos da educação, pois dentre eles predominavam médicos, advogados e, sobretudo, engenheiros, que atuavam como professores na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

<sup>106</sup> O partido foi nomeado como Ação Nacional e tinha como lema “representação e justiça”, sintetizando o liberalismo político dos anos 1920 (CARVALHO, 1998).

aperfeiçoamento na educação em todos os ramos, em um movimento de aproximar os estados que, devido às questões políticas e econômicas, não tinham estreitamento de laços. Para Marta Carvalho (1998), os filiados à ABE acreditavam, quando da sua criação, que a instituição tinha um caráter unificador e até mesmo “missionário” por objetivar a propagação de uma ordem e de um espírito popular de nação civilizada, em um movimento consensual em prol de um programa de organização da nacionalidade. Ou seja, podemos dizer que, apropriando-se de um *modus* de transmissão assimilativa pelo discurso (BAKHTIN, 2011 [1930-1936]), os membros da ABE buscavam dar um significado mais profundo e substancial para os temas que acreditavam ser fundamentais para a formação ideológica do “novo brasileiro”.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi, nos anos 1920 e 1930, a principal instância de organização do chamado movimento de renovação educacional no Brasil, congregando, na década de 1920, numa mesma campanha pela “causa cívico-educacional”, grupos de educadores que se antagonizariam mais tarde, após a Revolução de 1930, quando, numa conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo controle do aparelho escolar tornou-se, para os referidos grupos, central. (CARVALHO, 2005, p. 88).

Os embates ideológicos e as lutas sógnicas dentro da ABE começaram a acontecer ainda na década de 1920, quando ocorreu a primeira Conferência Nacional de Educação (CNE) em Curitiba/PR (1927). Nesse evento, educadores considerados expoentes em seus estados apresentaram teses e debateram sobre as reformas estaduais e federal, a qualidade do ensino em todos os níveis escolares, a criação de universidades, as metodologias pedagógicas, e a cultura e moralidade. Dentre esses educadores está Raul Rodrigues Gomes, que apresentou duas teses intituladas *Missões Escolares* e *A Conscrição Escolar*, as quais foram posteriormente publicadas em formato de folheto (1928) juntamente com o anexo *Plano de Desalfabetização* (GOES DENARDI, 2017).

Podemos inferir que foi a partir da I CNE que três dos princípios basilares do escolanovismo já começaram a aparecer em alguns discursos, como a valorização do aluno como agente no processo de ensino-aprendizagem, a laicidade e a obrigatoriedade do ensino, essa última muito presente nos trabalhos de Raul Rodrigues Gomes. Tais pontos causaram debates acalorados e índices de valores contraditórios no evento e em encontros educacionais posteriores, principalmente no

que se refere à religião nas escolas, e envolveram dois grupos que passaram a ser denominados pela historiografia da educação como *pioneiros* e *católicos*.

Assim, de acordo com Marta Carvalho (2005, p. 88-89), “[...] o campo constituído no movimento educacional dos anos vinte passa a ser tensionado por estratégias de dois grupos rivais que se antagonizaram na luta pelo controle do aparelho escolar”: de um lado, os que posteriormente iriam figurar como signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), posicionando-se em defesa de um sistema nacional de educação centralizado, público, gratuito, laico e coeducativo; e, de outro, setores e instituições católicas articuladas sob a égide do ensino religioso e que viam na laicidade e na coeducação uma afronta aos princípios da educação cristã, além de temerem perder o seu quase monopólio educacional<sup>107</sup> com a campanha em favor da escola pública, universal e gratuita sob responsabilidade do Estado. Contudo, cabe destacar que, apesar de suas diferenças, ambos os grupos defendiam em convergência a educação para a formação da nacionalidade, como abordamos anteriormente, e, por isso, alinhados em torno de ideologia formalizada, o convívio dos educadores de pensamentos diferentes dentro da ABE era, nesse momento, tranquilo, mesmo com os embates e as disputas de poder que se prolongaram até meados da década de 1930 e ganharam destaque na IV e na V CNE (1931 e 1932) devido à concepção e ao lançamento do Manifesto redigido por Fernando de Azevedo.

Em decorrência das disputas pela hegemonia na esfera educativa, os impressos escolares – manuais, livros didáticos e revistas pedagógicas –, principalmente os voltados à Escola Normal (instituição de formação de professores), passaram a ser, estrategicamente, instrumentos de regulação e representação dos discursos pedagógicos que se queriam presentes nas práticas docentes, constituindo-se em signos ideológicos, ou seja, em discursos, cujos sentidos eram conferidos pelas relações sociais e de interação e que se tornaram arena para o desenvolvimento das lutas/embates entre esses pontos de vista. Sobre a disputa pelo domínio dos signos, isto é, dentro da esfera ideológica, Valentin Volóchinov (2017 [1929]) afirma que

---

<sup>107</sup> De acordo com Clarice Nunes (2000), ao final da década de 1920, a Igreja exercia o controle de 70% das instituições de ensino privadas em funcionamento no país.

[...] há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante. Cada campo da criação ideológica possui seu modo próprio de orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui uma função específica na unidade da vida social. Entretanto, *o caráter sógnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos*. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 94, grifo do autor).

Apesar de ambos os grupos, o dos pioneiros e o dos católicos, terem desenvolvido suas estratégias sógnicas no interior da esfera educacional, a partir de suas intencionalidades e de seus valores, e do grupo dos pioneiros ter assumido o controle da ABE a partir de 1932, como veremos a seguir, Marta Carvalho (1998, 2005) assevera que não é possível dizer que houve tomadas de decisões editoriais que privilegiassem propriamente os escritos escolanovistas, pois o foco da Associação não estava no modelo pedagógico, mas sim na estrutura formal do sistema nacional de ensino, com a constituição de uma escola única (pública, gratuita e laica).

Dessa forma, a difusão dos preceitos da Escola Nova ficou a cargo dos reformadores de cada estado, sujeitos que, responsivos e na condição de gestores da educação pública, assumiram a responsabilidade de organizar coleções pedagógicas para a propagação do movimento. Entretanto, o grupo dos católicos foi mais incisivo em relação às estratégias editoriais, criando, principalmente, revistas voltadas para o debate ideológico na esfera pedagógica com a intenção de manter o poder no campo e regular a entrada das ideias escolanovistas no âmbito educativo. Mais adiante, quando tratarmos das concepções da Escola Nova (subseção 4.3) e dos manuais *Prática de Redação* (seção 5), voltaremos a abordar os tipos de impressos e as condições de produção e de circulação, principalmente no que se refere às estratégias discursivas e editoriais ligadas aos pioneiros, grupo do qual o autor, Raul Rodrigues Gomes, fez parte e manteve um posicionamento ativo.

Vemos, portanto, que a questão política, econômica, social e educacional na Primeira República foi bastante movimentada. As reformas e os embates curriculares e pedagógicos atravessados pelas ideologias do período serviram como um alerta ao Estado, no que tange a uma política mais intervencionista na educação, e como base para o desenvolvimento da sociedade brasileira, que ganhou novos rumos nos primeiros anos da década de 1930. Jorge Nagle (2009 [1974], p. 20) resume que a década de 1920 foi

[...] ponto de confluência de formas de pensamento e de atuação dos mais variados movimentos políticos-sociais e correntes de ideias, nuclearizadas em torno da temática republicana (pensar, por exemplo, no nacionalismo, no modernismo, no tenentismo e, até mesmo, no entusiasmo pela educação). As preocupações de natureza política – e, entre estas, a do voto e a da representação – são predominantes.

A década de 1930 teve seu início marcado pelas consequências da Crise de 1929, que eclodiu em 24 de outubro com a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque/EUA. Esse fato ocasionou a saturação do mercado mundial e, portanto, acarretou a queda das exportações de café do Brasil, cessando a entrada de recursos financeiros no país. Contudo, com a acumulação primitiva de capital e a crescente ampliação do mercado interno ocasionada pela imigração e pelo trabalho assalariado, principalmente a partir do desenvolvimento do setor industrial, foi possível reagir aos efeitos da crise (ROMANELLI, 2014 [1978]), mas isso não foi suficiente para superá-la na esfera econômica e nos demais estratos sociais. Em um movimento de modernização e ampliação das relações capitalistas, o êxodo rural se intensificou e fez avolumar a classe operária urbana, da qual começaram a surgir reivindicações por melhores condições de trabalho e de renda (desenvolvimento das organizações sindicais). Ao mesmo passo, os descontentamentos da classe média e de parte dos jovens das forças armadas ficou mais aparente, pois sentiam-se politicamente marginalizados e sem representação no poder.

Essa crescente insatisfação, tanto política quanto econômica, de grande parte da sociedade brasileira, somada à acusação de fraude nas eleições para a Presidência da República em 1930, na qual o paulista Júlio Prestes (1882-1946) foi o vencedor, bem como ao assassinato de João Pessoa (1878-1930), vice candidato do opositor gaúcho Getúlio Vargas (1882-1954), fizeram com que os movimentos revolucionários ou reivindicatórios-combativos ganhassem força e abalasse em definitivo o mandato do então presidente Washington Luís (1869-1957). Um desses movimentos, iniciado no estado do Rio Grande do Sul<sup>108</sup> e com o apoio de grande parte da ala militar, os chamados tenentes<sup>109</sup> – os quais desejavam

---

<sup>108</sup> A tradição política do Rio Grande do Sul era formada sob o signo de um certo positivismo que buscava, primeiramente, justificar a consolidação de um poder forte e não representativo (PÉCAUT, 1990).

<sup>109</sup> Esses militares, no início da década de 1920, deram início a um movimento denominado *tenentismo* que, por meio de uma série de reivindicações, salientavam a necessidade de implementação de uma diretriz social e econômica de caráter capitalista, além da moralização nas eleições e da instituição de um governo coeso e nacionalista. Vale ressaltar que, de acordo com

um governo centralizado e nacionalista –, organizou-se sob o comando de Getúlio Vargas e tomou o poder federal em 24 de outubro de 1930, na conhecida Revolução ou Golpe de 1930<sup>110</sup>, exatamente um ano após o início da Crise de 1929 e faltando apenas 15 dias para o fim do mandato de Washington Luís. Em decorrência desse fato, destacamos que a IV CNE, que deveria ter acontecido em 1930, foi postergada para o ano seguinte.

Instaurou-se, então, o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) que, colocando fim à política do Café com Leite e ao domínio das antigas oligarquias, foi marcado, inicialmente, por um aparente equilíbrio entre os segmentos da sociedade que de alguma forma triunfaram e, posteriormente, por uma instabilidade política, social e econômica e por conflitos de interesses desses diversos estratos que apoiaram o Golpe de 1930. Nesse período, são dois os acontecimentos que se encontram em destaque no cenário político-econômico: A Revolução Constitucionalista de 1932 e a Constituição de 1934.

A Revolução Constitucionalista de 1932 diz respeito ao movimento armado organizado pela classe média-alta e cafeicultores paulistas, que exigiam do Governo a elaboração de uma Constituição e a retomada da autonomia de São Paulo, direito esse que todos os estados da federação gozavam desde a Proclamação da República e que havia sido retirado pelo Decreto nº 19.398/1930<sup>111</sup>, que instituiu o Governo Provisório. Embora considerada pouco exitosa, essa Revolução conseguiu com que o Governo Vargas estabelecesse uma Assembleia Nacional Constituinte (1933) para elaborar um pré-projeto constitucional, que resultou na promulgação da Constituição de 1934, a qual, de caráter liberal e redigida em prol de um regime democrático, propiciou a reforma eleitoral, instituiu direitos e leis trabalhistas, aprovou o voto secreto e o voto feminino, determinou a educação como um direito de todos, demarcou a importância da liberdade religiosa etc. Dessa feita, pôs-se fim ao Governo Provisório e Getúlio Vargas foi reeleito em 1933 como Governo

---

Daniel Pécaut (1990), o Rio Grande do Sul, junto com o Rio de Janeiro, era o estado que tinha a maior concentração de forças militares na década de 1920.

<sup>110</sup> Em se tratando de cristalizações históricas e políticas, costuma-se entender *revolução* como uma quebra de hierarquia em uma nação, uma troca/alternância abrupta de classes sociais no poder. Já o termo *golpe* remete a um rompimento da ordem jurídica para a substituição de um governo. Nesse sentido e considerando a forma e o contexto do acontecimento, a tomada getulista de poder em 1930 pode ser considerada um Golpe de Estado e, por isso, convencionamos chamá-la assim.

<sup>111</sup> Além do estabelecimento de um governo centralizado, o Decreto nº 19.398, promulgado em 11 de novembro de 1930, dissolveu o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas dos estados, as Câmaras ou Assembleias municipais e quaisquer outros órgãos legislativos ou deliberativos, existentes nos estados e municípios.

Constitucional, criando a expectativa da volta de uma democracia representativa no Brasil.

Contudo, as ações de Getúlio Vargas durante os primeiros anos de seu governo se tornaram dúbias, pois ora visavam beneficiar os interesses das velhas oligarquias e dos tenentistas, ora buscavam atender as demandas das classes emergentes, como a média e operária, e da burguesia industrial. Esse jogo político favoreceu o descontentamento de diversos grupos que tentaram derrubar o Governo por meio de movimentos organizados por grupos da nascente esquerda: Partido Comunista Brasileiro (PCB) e Aliança Nacional Libertadora (ANL)<sup>112</sup>.

Diante dessas insatisfações e da ameaça de uma possível conspiração comunista – a qual foi anunciada pelos militares do Governo, em setembro de 1937, por meio de um documento que ficou conhecido como *Plano Cohen*, mas que, anos depois, descobriu-se que era falso, que se tratava de um manuscrito forjado pelo capitão do exército e integralista Olympio Mourão –, Getúlio Vargas instaurou o Estado Novo ou Golpe de 1937, período ditatorial no qual o objetivo de alcançar o bem-estar social e o nacionalismo econômico, que já estavam sendo debatidos anteriormente, foi perseguido sob égide autoritária.

O “Estado Novo” que daí surgiu foi um golpe não só nos movimentos políticos [...], mas também nos interesses latifundiários. A maioria da burguesia, no entanto, recebeu o golpe com simpatia. Ele teve apoio das forças armadas e deu a Getúlio Vargas amplos poderes para realizar o remanejamento da estrutura do Estado que a Revolução de 1930 vinha reivindicando. A política liberal é substituída por um dirigismo estatal, que favoreceu a indústria. (ROMANELLI, 2014 [1978], p. 50).

Com a implementação do novo regime, veio uma nova Constituição (1937)<sup>113</sup>, que decretou o fim do poder Legislativo, da Justiça Eleitoral e dos partidos políticos e foi pautada em um discurso de ataque às investidas comunistas e de promoção da censura, da suspensão das liberdades individuais. Em decorrência

---

<sup>112</sup> O PCB foi criado, a partir da Terceira Internacional Comunista (1919), em março de 1922 em Niterói/RJ. Por ser um partido ligado à União Soviética, foi considerado ilegal no Brasil até 1927, quando conseguiu entrar na disputa eleitoral de 1930 com um candidato próprio, mas voltou à ilegalidade por determinação de Getúlio Vargas após a Revolução de 1930. Por ser considerado um partido internacional, foi privado de concorrer às eleições de 1933, o que causou um grande descontentamento e ocasionou a organização da Revolução/Intentona Comunista (1935), liderada por Luiz Carlos Prestes e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), em uma tentativa de tirar Getúlio Vargas do poder, mas que não obteve sucesso (BUENO, 2013).

<sup>113</sup> A Constituição de 1937, concebida pelo Ministro da Justiça Francisco Campos, ficou também conhecida como *Polaca*, porque seu texto era baseado na Carta Magna promulgada na Polônia em 1935.

disso, os pilares democráticos levantados pela Constituição de 1934 foram abruptamente derrubados em 1937<sup>114</sup>, pois, segundo Getúlio Vargas, estavam “subvertendo a hierarquia”, “ameaçando a unidade Pátria” e “colocando em perigo a existência na nação”<sup>115</sup>, e, por isso, em seu lugar foram levantadas novas estruturas para um projeto de centralização político-administrativa que, desde o Governo Provisório, já vinham sendo sedimentadas e refratadas em muitas esferas, inclusive na educacional. É nesse momento, pois, que podemos observar um discurso governamental mais autoritário, um discurso que já não atua mais como instrução, regras ou modelos, mas sim como determinação dos próprios fundamentos da relação ideológica da população com o mundo e com o seu comportamento (BAKHTIN, 2015 [1930-1936]).

Assim sendo, no âmbito educativo, a Segunda República foi marcada, inicialmente, pela criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (1930) sob responsabilidade do educador e jurista Francisco Campos (1891-1968), a quem coube a tarefa de remodelar o Ensino Secundário, Universitário e Comercial no país. A chamada Reforma Francisco Campos (1931) que, de acordo com Norberto Dallabrida (2009, p. 190), “[...] embalada pela Revolução de 1930, procurou oficializar, em nível nacional, a cultura escolar educativa, disciplinar<sup>116</sup> e moderna, colocada em marcha em boa parte dos ginásios e nos grupos escolares desde o final do século XIX”, foi empreendida por uma série de seis decretos: o primeiro institui a criação de um Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931); os dois seguintes propuseram a organização do Ensino Superior e Secundário (Decretos nº 19.851 e nº 19.890, ambos de 11 de abril de 1931); um quarto, que designou o ensino religioso na escola pública (Decreto nº 19.941, de 18 de abril de 1931); o quinto, que regulamentou e organizou o Ensino Comercial (Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931); e, por fim, o sexto, que consolida as disposições sobre o Ensino Secundário (Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932).

---

<sup>114</sup> Os pilares democráticos do país só voltaram a ser reconstruídos em 1946 com a deposição do presidente Getúlio Vargas.

<sup>115</sup> Referimo-nos ao discurso proferido por Getúlio Vargas em sua *Proclamação ao povo brasileiro*, que foi transmitido para todo o país, em 10 de novembro de 1937, por meio das estações de rádio. Cf.: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1937/04.pdf/view>

<sup>116</sup> O termo *disciplinar* utilizado por Norberto Dallabrida (2009) refere-se à prática escolar, considerada moderna à época, de controle de tempo, presença obrigatória, seriação das turmas e do conhecimento escolar, inspeção federal e avaliação constante dos/as/es alunos/as/es.

Primeiramente, é importante ressaltar que Francisco Campos foi escolhido por Getúlio Vargas não somente por, durante toda a sua vida pública, concordar com uma ideologia antidemocrática e investir contra a autonomia dos estados, tampouco por sua experiência como reformador em Minas Gerais, mas sim, e sobretudo, pela pressão sofrida por Getúlio Vargas por parte da Igreja Católica, instituição essa que, com grande parte de seu clero, apoiou o presidente desde o Golpe de 1930, pois via em Getúlio Vargas a possibilidade de retomar a posição junto ao Estado perdida desde a Constituição de 1891, que decretou a laicidade do país. Assim, como Francisco Campos acreditava que a educação religiosa era uma ferramenta de ensino da moral e do civismo, pareceu, para o presidente, um nome acertado, considerando as intencionalidades, para figurar como Ministro da Educação e da Saúde. Dessa forma, o Estado manteve sua relação amistosa com a Igreja Católica atendendo a um de seus pleitos fundamentais: restituir o ensino religioso, com frequência facultativa, nos currículos das escolas públicas (BRASIL, 1931d).

Depois, devemos lembrar que, até aquele momento, não existia no Brasil uma legislação que estruturasse um sistema nacional de ensino. Nesse sentido, a necessidade de uma reforma se tornou urgente. Para o Ensino Superior, foi criado, pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras que previa a organização administrativa, com órgãos como Reitoria e Conselho Universitário, e estipulava a estrutura e a divisão dos cursos. Além disso, o documento sancionava a obrigatoriedade de pelo menos três destes cursos para o funcionamento das universidades: Direito, Medicina, Engenharia, e Educação, Ciências e Letras. Mister ressaltar que, até 1931, o Brasil contava com apenas quatro instituições de Ensino Superior, a Universidade do Paraná (1912)<sup>117</sup>, a Universidade de Manaus (1913)<sup>118</sup>, a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927); entretanto, a primeira a ser criada e organizada sob os moldes no Estatuto foi a Universidade de São Paulo (1934). Segundo Helena Bonemy (1999), essas instituições só ganharam corpo de “nova

---

<sup>117</sup> A Universidade do Paraná, hoje conhecida como Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi criada sob decreto estadual em 1912, mas foi oficializada somente em 1946, já que antes disso a cidade de Curitiba não tinha mais de 100 mil habitantes, o que era um requisito do Governo Federal para a instituição de escolas de nível superior (ROMANELLI, 2014 [1978]).

<sup>118</sup> A Universidade de Manaus iniciou a sua atividade educacional em 1909 como Escola Universitária Livre de Manáos e objetivava o ensino das artes militares. Um ano depois, passou a se chamar Escola Universitária Livre de Manáos, ofertando cursos como Engenharia Civil, Ciências Jurídicas, Agronomia e Letras. Em 1913, ganhou o nome de Universidade de Manaus e, anos depois, foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

universidade brasileira” em 1937, com a implementação de um padrão nacional e único de Ensino Superior.

Para o Ensino Secundário (Decreto nº 19.890, 11 de abril de 1931), a finalidade era clara: organicidade e modernização. Com estratégias bem delimitadas, “[...] no sentido de imprimir um ritmo educativo no ensino secundário, procurando superar o seu caráter instrutivo e propedêutico herdado do período imperial” (DALLABRIDA, 2009, p. 189), a reforma estabeleceu um currículo seriado que tentava garantir uma aprendizagem aparelhada e uma divisão estrutural em dois ciclos – um fundamental de cinco anos de curso comum para formação geral, e outro complementar de dois anos que servia como pré-requisito para o acesso a alguns cursos de Ensino Superior<sup>119</sup> –, além da obrigatoriedade da frequência em, pelo menos, 75% das aulas para então prestar o exame da disciplina<sup>120</sup>, e de um sistema mensal de conceituação discente.

Outros pontos que chamam a atenção é a retirada da disciplina de *Educação Moral e Cívica* do quadro de conhecimentos escolares sob o argumento da “inutilidade” de transmitir conceitos concretos, acabados, objetivos e escolares; a relevância dada à disciplina Língua Portuguesa que, “[...] seriada pela primeira vez em todos os anos do Curso Fundamental [...]”, tinha a função de “[...] transmitir o nacionalismo emergente na sociedade brasileira, que foi reforçado pela Revolução de 1930 e transversalizado também nas disciplinas História, Geografia e Canto Orfeônico [...]” (DALLABRIDA, 2009, p. 189); e o formato rigoroso de avaliação dos estudantes, os quais deveriam realizar uma arguição oral mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final em cada disciplina, totalizando 130 provas e exames durante o ano letivo.

Toda essa organicidade que logrou instituir um sistema nacional de ensino, apesar de pautada no espírito renovador e preocupada com a utilização de novas metodologias pedagógicas, em uma perspectiva escolanovista e ativa, manteve um

---

<sup>119</sup> O Ciclo Complementar era obrigatório para candidatos às Faculdades de Direito; Medicina, Odontologia e Farmácia; e Engenharia e Arquitetura.

<sup>120</sup> Hoje, o termo *disciplina*, como elemento que compila os conteúdos para ensino-aprendizagem, foi substituído por *componente curricular*. Entretanto, nesta tese, utilizaremos a denominação da época, ou seja, *disciplina*, pois nela, além de existirem diversas vozes, está presente a carga semântica de sua origem: *aquilo que se ensina, saberes escolares, vigilância, repressão de condutas, instrução* etc. Cf.: CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990, 177-229.

currículo enciclopédico<sup>121</sup>, restrito e elitista, desconsiderando o contexto social dos alunos da época, e transformou a escola em um ambiente considerado excludente, já que, segundo Otaíza Romanelli (2014 [1978]), o sistema de avaliação rígido, e até mesmo exagerado no que se refere à quantidade de provas e exames, trouxe à tona a seletividade e evidenciou o privilégio daqueles alunos que conseguiam sair “ílesos” do sistema ao longo de cinco ou sete anos de duração. Destacamos, ainda, que, em 1932, o Decreto nº 21.241 foi promulgado a fim de consolidar a organização disposta no Decreto nº 19.890/1931 e definir as incumbências do ensino no Colégio Pedro II, instituição à qual as escolas do país que ofertavam a educação secundária deveriam equiparar-se<sup>122</sup>. Em suma, Norberto Dallabrida (2009, p. 185) afirma que as medidas propostas por Francisco Campos para a reforma do Ensino Secundário procuraram

[...] produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização.

Por fim, no Ensino Comercial, o Decreto nº 20.158/1931 estabeleceu as funções administrativas e qualificações dos docentes das instituições, regulamentou a profissão de contador e estruturou o currículo em dois cursos: o de nível Médio e o de nível Superior. Os Cursos Médios contavam com a seguinte divisão de ciclos: 1º - curso de formação geral de três anos e curso de auxiliar de comércio de dois anos, e 2º - cursos técnicos de secretariado, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário, e perito contador, cujas durações variavam de um a três anos. Já o Curso Superior referia-se ao de Finanças, com período de três anos e para o qual exigia-se um exame de admissão para ingresso no 1º ciclo e a conclusão desse ciclo ou da 5ª

<sup>121</sup> Por enciclopédico entende-se um currículo que aborda os conteúdos escolares de forma descontextualizada e sem considerar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos. As disciplinas ofertadas no Ciclo Fundamental eram: Português, Matemática, Desenho, História e Geografia (do primeiro ao quinto ano); Ciências Físicas e Naturais (no primeiro e segundo ano); Música ou Canto Orfeônico (nos três primeiros anos); Física, Química e História Natural (do terceiro ao quinto ano); Francês (do primeiro ao quarto ano); Inglês (do segundo ao quarto ano); Latim (no quarto e quinto ano); e Alemão (ensino facultativo). Já os Ciclos Complementares foram estruturados para o acesso a cursos específicos: Direito (Latim, Literatura, História, Noções de Economia e Estatística, Biologia Geral, Psicologia e Lógica, Geografia, Higiene, Sociologia e História da Filosofia), Medicina, Odontologia e Farmácia (Alemão e Inglês, Matemática, Física, Química, História Natural, Psicologia e Lógica, e Sociologia), e Engenharia e Arquitetura (Matemática, Física, Química, História Natural, Geofísica e Cosmografia, Psicologia e Lógica, Sociologia, e Desenho).

<sup>122</sup> Criado pelo Império juntamente com o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), o Colégio Pedro II servia como referência curricular e administrativa e, portanto, era considerado modelo para as demais instituições escolares do país.

série do curso secundário fundamental para matricular-se no 2º ciclo. O Decreto ressalta, porém, que essa formação superior era voltada apenas para os candidatos que optavam pelos cursos técnicos de atuário e perito contador, pois os demais eram considerados cursos profissionalizantes.

Essa remodelação do Ensino Comercial, segundo Otaíza Romanelli (2014 [1978]), foi alvo de diversas críticas, seja pela rigidez e inflexibilidade da estrutura do currículo, seja pelas exigências de conhecimentos escolares feitas para o exame de admissão aos cursos de primeiro ciclo (como o caso do Francês, por exemplo, que não era ensinado nas escolas primárias), seja pela proibição do acesso ao Curso Superior para os que optavam pela formação de administrador-vendedor no segundo ciclo.

Diante de todos esses decretos, muitos educadores, principalmente os ligados ao grupo dos pioneiros, passaram a questionar a Reforma Francisco Campos, pois, além de julgarem-na atrasada, no que diz respeito à reinserção do ensino religioso nos currículos escolas públicas, consideravam-na excludente, por privilegiar a educação das elites e isolar o Ensino Primário e Normal, e desarticulada, por criar sistemas que não permitiam o vínculo entre vários ramos do Ensino Comercial Médio. Esses aspectos da Reforma serviram como pauta na IV e na V CNE realizadas nos anos de 1931 e de 1932, e como mais um motivo de desavença ideológica entre o grupo dos conservadores (católicos) e o dos renovadores (pioneiros).

A IV CNE, realizada na cidade do Rio de Janeiro<sup>123</sup>, que teve como tema *As grandes diretrizes da Educação Popular*, aconteceu em dezembro de 1931 e contou com a participação do presidente Getúlio Vargas e do Ministro Francisco Campos, o qual foi o responsável por convocar as delegações estaduais de educadores para debater as novas diretrizes que, por meio dos decretos redigidos por ele, haviam sido implementadas nas instituições públicas de ensino<sup>124</sup>. O objetivo da conferência, que foi solicitada e patrocinada pelo Governo Federal, era, portanto, alcançar a cooperação e a colaboração dos participantes para a definição de uma “fórmula feliz”, isto é, de uma política nacional de unidade da educação. Contudo, esse

---

<sup>123</sup> O município do Rio de Janeiro foi, desde a Constituição Republicana de 1891 até o ano de 1960, o Distrito Federal do Brasil.

<sup>124</sup> Nesse mesmo ano, Francisco Campos foi eleito sócio mantenedor da ABE e muitos dos colaboradores da Associação prestavam assessoria ao Ministério da Educação e da Saúde. Por isso, é possível afirmar que as fronteiras entre a ABE e o Ministério eram de difícil demarcação na época (CARVALHO, 1998).

objetivo extrapolou para uma outra ação, um pedido que o próprio Governo não esperava ou, por seu poder e influência sobre a ABE, subestimava: o início da elaboração do documento que viria a se tornar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Como as sugestões educacionais foram uma solicitação do próprio Ministério, alguns educadores de perfil liberal, liderados por Nóbrega da Cunha<sup>125</sup>, e que discordavam, em grande medida, das políticas até então decretadas, principalmente em relação à dualidade educacional (existência de escolas públicas e confessionais) e ao ensino religioso, reuniram-se para debater e suscitar novos caminhos para a unificação e a laicidade da escola, culminando em uma fuga da pauta e com sua postergação, para a definição das diretrizes educacionais, as quais seriam discutidas no ano seguinte (V CNE). Ao desarticular os planos traçados para a IV CNE, Nóbrega da Cunha, estrategicamente, buscou minimizar o grupo dos católicos, que vinha sensibilizando o Ministério e reconquistando seu espaço na esfera política, e “[...] evitar que os resultados da Conferência fossem utilizados pelo Governo como justificção de seus programas.” (CARVALHO, 1998, p. 399).

Foi, então, nesse momento, que a luta ideológica pela hegemonia dentro da ABE se intensificou e a ascensão momentânea do grupo dos pioneiros provocou uma reviravolta, redefinindo as posições adquiridas em lutas anteriores com o grupo considerado rival e alterando a configuração da Associação. Com o novo monopólio, o grupo de educadores que visava a renovação educacional incumbiu-se de dar respostas por meio de um manifesto que servisse tanto como base para o governo quanto como tema para a V CNE (1932). Dessa forma,

O Manifesto deveria lançar, em nível nacional, o projeto de um grupo que reivindicava para si a liderança na condução do processo de modernização do país. Podemos considerá-lo, portanto, como uma estratégia de poder, um documento que visava reafirmar princípios e, em torno destes, selar as alianças necessárias ao enfrentamento das disputas políticas do momento. [...] O Manifesto apresentado, então, como uma *bandeira revolucionária* a ser empunhada por um grupo que, segundo seu redator, constituía o único grupo capaz de *coordenar as forças históricas e sociais do povo*, seja pelos seus esforços já realizados, seja pela consciência de sua missão social. (XAVIER, 2002, p. 21-22, grifo da autora).

---

<sup>125</sup> Carlos Alberto Nóbrega da Cunha (1897-1974) foi o fundador do jornal carioca Diário de Notícias (1930-1970) e grande entusiasta e fomentador das ideias renovadoras da educação.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em março de 1932 e redigido por Fernando de Azevedo com o importante e irrestrito apoio do então diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira, foi assinado por “26 expoentes da intelectualidade brasileira”<sup>126</sup> que atuavam em diversas esferas sociais – jornalística, educacional, jurídica etc. – em diferentes estados do país, especialmente em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia. O professor Raul Rodrigues Gomes foi um desses intelectuais convidados para assinar o documento, escolha essa que não foi aleatória.

De acordo com Libânia Xavier (2002), os signatários do Manifesto, além de corroborarem com as ideias renovadoras, de terem participado ativamente em associações de educadores de diferentes níveis de ensino em seus estados, de figurarem como conferencistas nas CNE organizadas até aquele momento pela ABE e de, em sua maioria, terem publicado livros sobre temas diversos e ligados à educação, eram intelectuais que poderiam, de alguma forma, contribuir para a divulgação do documento e transformá-lo em um ato político, como foi o caso de Cecília Meirelles, diretora da página de educação do jornal *Diário de Notícias/RJ*, de Roquete Pinto, fundador da *Rádio Sociedade/RJ*, e de Raul Rodrigues Gomes<sup>127</sup>, que, além de professor, era jornalista e contribuía para diversos periódicos paranaenses, e, munido dessa atribuição, publicou, entre os dias 29 de março e 7 de abril de 1932, trechos do Manifesto sob o título *Um Plano Nacional de Educação* no jornal curitibano *Diário da Tarde*.

Dias antes, Raul Rodrigues Gomes já anunciava a chegada daquele que seria, segundo ele, “[...] o mais importante documento educacional lançado no Brasil desde sua independência” e que tinha como autor “o grande educador dr. Fernando de Azevedo [...] ele é, sem favor, colocado entre as mais altas autoridades educacionais da América e do mundo [...]” (GOMES, 1932a, p. 8). O Manifesto, apesar de ter a autoria concedida a Fernando de Azevedo, foi uma ideia, um

---

<sup>126</sup> Constam como signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932): Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delegado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Rodrigues Gomes.

<sup>127</sup> Mesmo não tendo participado da IV CNE (1931) e das discussões que deram origem ao Manifesto, Raul Rodrigues Gomes foi convidado para assinar o documento, o que corrobora para a tese de Libânia Xavier (2002) com relação à escolha dos signatários.

trabalho em equipe; não obstante, pode-se sentir nele “[...] uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente.” (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 210), marcando, assim, uma autoria. Enquanto signatário e investido de certa postura dialógica, Raul Rodrigues Gomes reagiu à publicação do documento:

A revolução, porque não quis, não pode, ou não lhe interessava se esqueceu, totalmente, de definir sua atitude educacional neste grave instante da pátria. De modo que durante cerca de dois anos, de regime discricionário, ninguém se inteirou dos desígnios [...] quanto ao notável problema da preparação e formação das massas populares do Brasil. [...] Não era possível prosseguirmos nessa pasmaceira [...]. Estamos fartos de vagas ideologias. Sentimos invencível desejo de objetividades satisfatórias, de realidades tangíveis. Não tendo a revolução percebido essa ansiedade nacional para a ouvir e contentar, precedeu-a bravo e luzido grupo de educacionais, recrutados no estado maior dos nossos poucos técnicos. E eles, assumindo tremenda responsabilidade nesta hora sombria e inquieta da nacionalidade, lançam um manifesto [...]. Os verdadeiros educadores têm agora seu evangelho. Resta se unirem em torno dele. (GOMES, 1932b, p. 2)<sup>128</sup>.

Com críticas às ações governamentais, ou falta delas, desde o Golpe de 1930, bem como à concepção de ensino que ignorava a formação e o acesso das classes populares à instrução pública, Raul Rodrigues Gomes, em um ato singular que constitui o seu “viver-agir” responsavelmente a partir de si e em correlação com o *outro* (BAKHTIN, 2017), denunciou em seu artigo a aparente indiferença ou “pasmaceira” do Estado e enalteceu o Manifesto, o seu autor – Fernando de Azevedo, com quem, posteriormente, iniciou uma longa amizade<sup>129</sup> – e os signatários convidados para integrar o movimento em prol da renovação educacional. Ademais, destacamos nesse discurso uma espécie de metáfora religiosa, quando Raul Rodrigues Gomes atribui ao Manifesto o *status* de *evangelho*: se para o grupo dos católicos, a doutrina seguida é a da Bíblia, para os pioneiros, o Manifesto assume essa função, o qual, inclusive, parte de um dos *cardeais da educação*: Fernando de Azevedo. Observamos, portanto, uma bivocalidade discursiva na qual há uma ironia e uma crítica velada à ala conservadora e ao ensino religioso nas instituições públicas, ensino esse que era combatido pelos liberais que defendiam a escola laica e que, por conseguinte, figurava como uma

<sup>128</sup> Optamos, nesta tese, por realizar a alteração da grafia original do texto, atualizando-a.

<sup>129</sup> A amizade entre Fernando de Azevedo e Raul Rodrigues Gomes pode ser percebida nas trocas epistolares realizadas por eles entre os anos de 1932 e 1975, as quais são analisadas por Goes Denardi; Teive (2020).

proibição no documento em pauta. Logo, o discurso de Raul Rodrigues Gomes, em um tom volitivo-emotivo, reflete e refrata o posicionamento dos pioneiros e penetra no meio dialogicamente conturbado e tenso de onde emergem os discursos ideológicos de outrem, assentando-se e revelando as crenças presentes no cronotopo da época<sup>130</sup>.

Ainda sobre os signatários, Libânia Xavier (2002) salienta que nem todos estavam integralmente de acordo com as ideias postuladas no Manifesto, mas assinaram o documento por, talvez, considerarem, naquele momento, a renovação educacional uma prioridade, como aconteceu com os educadores cariocas Armanda Alvaro Alberto e Edgar Sússekind de Mendonça<sup>131</sup>. Já outros, como Paschoal Lemme, não só concordavam, como também viam na adesão uma possibilidade de serem notados como membros de um grupo relevante e reconhecido no que se refere aos assuntos da administração da Instrução Pública e do campo intelectual. Essas questões demonstram que as relações dialógicas, não somente dentro do grupo dos pioneiros, mas também dos católicos, nem sempre eram consensuais e que, portanto, havendo tensão entre as vozes sociais, entre as consciências, a coesão desses grupos era relativa e parcial, isto é, tinham um acabamento provisório. Destarte, mesmo os educadores fazendo parte de um mesmo grupo (pioneiros) e orientados para o mesmo objeto, eles possuíam individualidades, visões de mundo próprias, não havendo, assim, uma relação de assujeitamento, mas sim um dialogismo contínuo, no qual, segundo José Luiz Fiorin (2018 [2007], p. 32), “[...] o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais [...] cada ser humano é social e individual.”

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) causou grande impacto ao apresentar ideias consideradas inovadoras para a *reconstrução educacional* e ao posicionar-se em favor de uma escola única, pública e democrática, que atendesse igualmente a todos os alunos de 7 a 15 anos,

---

<sup>130</sup> Consideramos que o sujeito, ao posicionar-se, ao “viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva” (BAKHTIN, 2017 [1920-1924], p. 87).

<sup>131</sup> Os educadores discordavam de Fernando de Azevedo no que diz respeito à competência estatal da educação, afirmando que o governo, sozinho, não seria capaz de educar o povo. Assim, defendiam a ajuda da iniciativa privada para o funcionamento das instituições escolares, principalmente as que visassem atender às classes menos favorecidas, como o caso da Escola Regional de Meriti (1921), fundada por Armanda Álvaro Alberto (1892-1974) com a ajuda de seu esposo e um dos seus idealizadores, Edgar Sússekind de Mendonça (1896-1958).

independentemente de sua classe social; uma escola obrigatória, gratuita, leiga, coeducativa e aberta, preceitos sobre os quais se assentava a unificação da educação; uma escola com finalidades que deveriam girar “[...] em torno de uma concepção de vida, de um ideal [...]” (AZEVEDO, 2012 [1932], p. 47) e do desenvolvimento máximo das capacidades vitais dos educandos; uma escola autônoma e descentralizada, responsável pela administração educacional e que atendesse às demandas regionais; e uma escola que considerasse os fundamentos da Educação Nova/Ativa, proporcionando um processo educativo significativo e funcional, cujo foco do ensino-aprendizagem deveria estar no aluno.

Dessa forma, o plano de remodelação elaborado por Fernando de Azevedo (2012 [1932]), que estava ligado à ideia de renovação nacional, sobrelevava a importância da educação, colocando-a, inclusive, em um nível de primazia maior que o caráter econômico, considerando a gravidade dos problemas educacionais no Brasil. Ademais, desejava abandonar o considerado velho e dual sistema de ensino (escola da elite X escola do povo) e promover a educação como um direito de todos e de responsabilidade do Governo Federal, o qual deveria atuar como agente de transformação social. Esse ponto, além da questão da laicidade, causou profundo aborrecimento na ala católica, pois essa entendeu que a escola única levaria a uma hegemonia estatal da Educação. Entretanto, Otaíza Romanelli (2014 [1978]) salienta que esse pensamento estava equivocado, pois esse grupo conservador não entendeu que nem ele nem o Estado tinha condições materiais de implementar um monopólio e tampouco tinha a intenção de fazê-lo. Nesse sentido, a posição ideológica dos pioneiros era que o Estado assegurasse escolas de sistema único e para todos, sem privilégios de classes, o que não excluía a contribuição educacional da iniciativa privada.

Para os católicos, aliado ao controle do ensino pelo Estado, estava ainda o problema da concepção pedagógica defendida no Manifesto, que, segundo eles, se implementada nas escolas, ocasionaria um *absolutismo pedagógico* característico das sociedades socialistas (XAVIER, 2002). Assim, tentava-se alimentar uma imagem de que, tanto os pioneiros quanto a pedagogia defendida por eles, eram de corrente comunista. Todas essas acusações e investidas contra o documento elaborado por Fernando de Azevedo não fizeram com que os educadores liberais desistissem da legitimação do projeto de modernização da educação pública nacional, o que resultou no rompimento inevitável dos militantes católicos com a

ABE<sup>132</sup>, que nesse momento era presidida pelos pioneiros Anísio Teixeira e Carneiro Leão, e à renúncia de Fernando Magalhães<sup>133</sup>, que seria o responsável por dirigir os trabalhos da V CNE. Essa incumbência passou, então, a ser do pedagogo Lourenço Filho, signatário do Manifesto e expoente no estudo da pedagogia da Escola Nova.

A V CNE, realizada na cidade de Niterói/RJ ao final do ano de 1932<sup>134</sup> e início de 1933, ao contrário do que se esperava (discussões sobre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*), promoveu estudos e debates para colaborar com a seção *Educação e Cultura* da futura Constituição do Brasil (1934). Assim, a ABE pautou-se na questão *Quais as atribuições respectivas dos Governos Federal Estaduais e Municipais relativos à Educação?* e compôs uma comissão especial de dez educadores, presidida por Anísio Teixeira, para que buscassem responder essa indagação por meio de um pré-projeto que, posteriormente, foi intitulado como *O Problema Educacional e a Nova Constituição* e publicado em 1934, ano em que aconteceu a VI CNE. Com exceção do Art. 153, que instituía o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, o texto elaborado pela Comissão dos Dez, sob influência das ideias do Manifesto, foi fortemente contemplado no Capítulo II da Constituição de 1934, o que demonstra que a luta dos pioneiros não estava sendo vã e sua influência no governo parecia ser cada vez maior<sup>135</sup>.

---

<sup>132</sup> Nesse contexto, os educadores ligados à esfera religiosa criaram a Liga Eleitoral Católica (LEC), que tinha por objetivo mobilizar o eleitorado católico a apoiar os candidatos comprometidos com os princípios da Igreja nas eleições de 1933 e a lutar pela permanência do ensino religioso na Constituição de 1934. Ademais, fundaram a Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE), que, além de defender os mesmos objetivos da LEC, visava combater e redefinir as concepções do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

<sup>133</sup> Ligado ao grupo católico, Fernando Magalhães (1878-1944) foi um médico, educador e político carioca que esteve à frente da ABE nos biênios de 1926-1927 e 1930-1931. Destacamos, ainda, que Fernando Magalhães foi Reitor da Universidade do Rio de Janeiro (1931-1934) e orador oficial do laicato católico na inauguração do Cristo Redentor (1931).

<sup>134</sup> Nesse ano, Francisco Campos deixou o cargo de Ministro da Educação e da Saúde, ocupando-o o médico e político mineiro Washington Pires (1932-1934), que, posteriormente, foi sucedido pela gestão de Gustavo Capanema (1934-1945).

<sup>135</sup> Nesse momento, os três dos mais conhecidos *educadores pioneiros* filiados à ABE ocupavam cargos de prestígio na esfera pública: Anísio Teixeira foi nomeado Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal (1933) e Secretário Geral de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1935); Lourenço Filho atuou como Diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1933), professor da Universidade do Distrito Federal (1935), Diretor Geral do Ensino Público de São Paulo e do Departamento Nacional de Educação (1937) e organizador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938); e Fernando de Azevedo foi Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (1933) e professor no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia de São Paulo (1938-1941). Segundo Libânia Xavier (1999) e Daniel Pécaut (1990), o aceite para ocupar cargos públicos pode ser caracterizado como uma estratégia para preservar suas posições nas elites dirigentes e manter na esfera educacional as opiniões ideológicas que defendiam.

Em janeiro 1934, aconteceu a VI CNE em Fortaleza/CE, mas, diferentemente das anteriores, obteve pouquíssima adesão dos educadores, principalmente dos grandes nomes, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, isso porque a conferência coincidiu com outro evento de real importância: a Assembleia Nacional Constituinte eleita. Assim, mesmo com poucos participantes e apenas 25 relatórios e teses apresentadas, a CNE abriu espaço para discussões em torno dos problemas regionais e locais relativos ao Ensino Primário e debateu, assim como vinha ocorrendo nas edições anteriores, o ensino religioso nas escolas públicas.

No ano seguinte, em julho de 1935, instaurou-se a VII CNE e última da década de 1930. Sediada na cidade do Rio de Janeiro, contou, em sua abertura, com a presença do presidente Getúlio Vargas, bem como com a do Ministro da Educação, Gustavo Capanema<sup>136</sup>. Apesar de ter como temática a Educação Física nas escolas, os educadores debruçaram-se em discutir os problemas dos Departamentos e Conselhos Estaduais de Educação e a criação de uma Liga Interestadual de Educação, assuntos esses que ficaram sob responsabilidade de uma comissão nomeada pela ABE da qual fazia parte a já consagrada tríade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Contudo, nesse ano, Anísio Teixeira aproximou-se da recém-criada ANL<sup>137</sup>, um movimento político composto por comunistas, socialistas e insatisfeitos com o Governo Vargas, que visava combater o imperialismo e a onda fascista, a qual, em decorrência da emergência da Ação Integralista Brasileira (AIB)<sup>138</sup>, estava crescendo no país. Assim, mesmo sem uma associação formal, Anísio Teixeira passou a colaborar como articulista com o jornal *A manhã*, periódico porta-voz da ANL, que foi fechado pelo Governo em julho de 1935, mesmo mês do acontecimento da VII CNE. Aliado a esse fato, Anísio Teixeira foi acusado de envolvimento com a

---

<sup>136</sup> Gustavo Capanema (1900-1985), ex-governador interino de Minas Gerais (1933), era conhecido por suas ideias e ações nacionalistas, bem como por suas boas relações com membros do clero e da intelectualidade brasileira, e sua gestão frente ao Ministério da Educação e da Saúde Pública pode ser qualificada como modernizadora-conservadora (XAVIER, 1999).

<sup>137</sup> Cf. nota de rodapé 108.

<sup>138</sup> A AIB foi criada em 1933 e, sob influência do fascismo italiano e regência de Plínio Salgado, objetivava um Estado integral e absoluto. Getúlio Vargas era simpatizante do movimento, pois via nele uma forma de combater os comunistas. Esse apoio presidencial fez com que a AIB tivesse uma das maiores votações quando da Constituinte de 1933, mas essa aliança entre o Governo e os integralistas durou somente até 1938, quando esses fizeram um levante por não terem recebido de Vargas o poder que almejavam na esfera pública e acabaram sendo ou presos, ou mortos pela polícia, o que ocasionou o fim da AIB (BUENO, 2013).

Revolução/Intentona Comunista promovida pela ANL ao final do mês de novembro, o que culminou na sua demissão da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal e causou uma ruptura na sua relação com o Governo Federal, o qual passou a reprimir educadores liberais que pudessem ter alguma ligação com o movimento comunista. Em decorrência disso, as atividades da ABE foram reduzidas significativamente e, entre os anos de 1936 e 1941, a realização das CNE foram suspensas.

Sem a participação dos educadores da ABE nas decisões governamentais, já que “[...] as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam em uma espécie de hibernação [...]” (ROMANELLI, 2014 [1978], p. 153) devido ao forçado silenciamento da classe docente e o início do regime ditatorial, a Constituição de 1937, que foi redigida pelo Ministro da Justiça, Francisco Campos (ex-Ministro da Educação e Saúde – 1931/1932), no que se refere à educação, abrandou pontos que eram mais incisivos na Carta Magna anterior, como o dever do Estado como agente educador e transformador, vinculou a educação a valores cívicos e econômicos e facultou-a à iniciativa individual, bem como manteve o ensino religioso como disciplina não obrigatória e deu mais ênfase ao Ensino Profissional.

Essa Constituição, ademais, além de trazer uma mudança institucional que convergia para um novo ordenamento social, o qual a educação deveria seguir, reforçou um projeto elitista de formação dos sujeitos e, sobretudo, potencializou um sentimento de nacionalismo como ideologia unificadora que já vinha sendo fomentado desde o início da década de 1920 e que via na esfera escolar um espaço fomentador da nova identidade brasileira. Esse valor social ganhou força com a início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a qual serviu de mola propulsora para a tomada de decisões mais severas de combate aos movimentos políticos e sociais ligados ao comunismo, assim como para a concepção de políticas de nacionalização que exprimiam o tom ditatorial do Governo Vargas e que foram implementadas na esfera educacional durante toda a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde (1934-1945).

## 4.2 MOVIMENTOS E POLÍTICAS NACIONALISTAS

As discussões sobre o fenômeno do nacionalismo, e seu entendimento enquanto ideologia, podem ser consideradas relativamente recentes, tendo seu início em meados no século XIX, após a Revolução Francesa (1789-1799), e se consolidando ao final desse período e início do século XX, principalmente em decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que suscitou na criação das ligas nacionalistas em todo o mundo. Segundo Eric Hobsbawm (1995, p. 100), o termo nacionalismo foi cunhado na última década do século XIX para descrever reações ou insatisfações de movimentos ou grupos pertencentes à classe média ou baixa, principalmente, em “países onde as ideologias de democracia e liberalismo não eram dominantes ou entre classes que não se identificavam com elas, ou seja, em países que não haviam passado por uma Revolução Francesa ou seu equivalente.”. O historiador também afirma que a definição de nacionalismo, assim como a de nação, desde sua invenção, é um desafio para os estudiosos devido à falta de uma teoria racional que o embase, à potência que ele possui e à mutabilidade constante no que se refere à forma e à função do fenômeno em momentos distintos.

Dessa forma, Eric Hobsbawm (2020 [1989]), após debruçar-se sobre a questão nacional, considerando a sua subjetividade, e de apoiar-se em alguns escritos sobre o termo, assume a posição de que o nacionalismo significa um princípio que defende a coesão, a unidade política e nacional, pautando-se, portanto, em um conteúdo político-identitário que dá origem aos Estados e às nações. Portanto, o nacionalismo é uma ideologia unificadora de consciências, que acontece nas fronteiras de identidades coletivas e que se baseia em crenças e tradições que possam ser compartilhadas por uma comunidade, originando, assim, uma nação.

Logo, ao contrário do que alguns autores defendem<sup>139</sup>, a nação é “inventada” pelo nacionalismo e formada ou institucionalizada pelo Estado territorial

---

<sup>139</sup> Nicola Abbagnano (2007 [1971]), por exemplo, afirma que é a partir do conceito de *nação*, concebido no início do século XIX, que decorre o nascimento da fé nos heróis/gênios nacionais e nos destinos de uma nação específica, o que podemos chamar de nacionalismo.

moderno, isto é, pelo Estado-nação<sup>140</sup>, e só dessa forma pode ser entendida e analisada como uma entidade social (HOBSBAWN, 2020 [1989]; ANDERSON, 2008 [1983]), ou seja, o Estado moderno como influenciador e mobilizador dos cidadãos e a política democratizada são os fatores primordiais para a formação de uma nação. Diante disso, Benedict Anderson (2008 [1983]) aponta que o nacionalismo não é outra coisa senão um artefato cultural que se converte em entidade histórica, que muda de significado com o passar do tempo e que carrega em seu seio uma carga de legitimidade emocional. O nacionalismo cria ou imagina nações nas quais se tenta forjar uma identidade nacional, sendo essa uma construção social ou cultural mutável e contextualizada, que se faz e se refaz continuamente dando lugar a muitas e diferentes experiências de nação.

Eric Hobsbawm (2020 [1989]) e Jonathan Steinberg (1997) apresentam algumas possibilidades de qualificação de uma nação a partir de alguns critérios que parecem ser bastante evidentes quando de sua análise, quais sejam: língua, etnia, território comum, cultura, entre outros. Entretanto, Eric Hobsbawm alerta que tais critérios, por serem objetivos, apresentam ambiguidade, mutabilidade e opacidade e costumam servir mais para fins propagandísticos e pragmáticos. Dessa forma, ele ressalta uma caracterização mais subjetiva para a concepção de nação, considerando-a como qualquer grupo social cujos membros partilham do sentimento de pertencimento a ela e da vontade de sê-la, concepção essa que corrobora com a de Benedict Anderson (2008 [1983]). Contudo, considerando as duas acepções, Eric Hobsbawm (2020 [1989]) conclui que ambas ainda não se apresentam como satisfatórias, dado que a objetiva, muitas vezes, não contempla a variedade de nações existentes no mundo real, e a subjetiva apresenta certa vagueza e, portanto, uma definição inacabada, ratificando o desafio de definição tanto do nacionalismo quanto de nação.

Nessa mesma tentativa de firmar acepções mais concretas, Benedict Anderson (2008 [1983], p. 32) propõe a seguinte definição de nação: “[...] uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana [...]”. Em outras palavras, a nação é, por excelência:

---

<sup>140</sup> A concepção de Estado-nação é um fenômeno de longa duração, que surgiu ao final do século XVIII e início do século XIX para estabelecer as divisões de espaço geográfico e a configuração política e espacial decorrente das medidas de mercado e do processo de industrialização. Na virada para o século XX, esse conceito foi reinventado em decorrência da fragmentação dos Impérios após a Primeira Guerra Mundial.

1) imaginada, porque, primeiro, não há possibilidades de todos os membros que dela fazem parte possam se conhecer, encontrar-se ou saber uns dos outros, embora nutram a imagem viva da comunhão entre eles. Segundo, porque qualquer comunidade que seja maior que o contato dialógico face a face é imaginada. E, terceiro, porque a nação sempre será concebida como uma “profunda camaradagem horizontal”, independentemente da existência de desigualdades e de explorações efetivas que possa haver dentro dela; 2) limitada porque possui fronteiras finitas e, por maior que seja em número de membros, jamais conseguirá abranger toda a humanidade; e 3) soberana, porque sonha com a liberdade, com certa independência, a qual é garantida e simbolizada pelo Estado Soberano (ANDERSON, 2008 [1983]).

Para fins ilustrativos, embora com diferenças qualitativas, pensemos a nação como uma legião de torcedores de determinado time de futebol brasileiro. Claramente, trata-se de uma comunidade imaginada na qual muitas pessoas compartilham o sentimento de pertencimento, de apego, e o desejo de ver esse time prosperar. Entretanto, mesmo com a comunhão dos membros e a soberania à equipe constituída pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF), é impossível que todos esses torcedores tenham conhecimento uns dos outros e consigam convencer toda a população do país a inclinar-se a esse mesmo time por uma série de fatores: regionalidade, identificação, cultura etc.

Para Benedict Anderson (2008 [1983]), os membros de uma nação que, uma vez inventada, é modelada, adaptada e transformada, estão conectados, além de pelo sentimento compartilhado, por uma consciência nacional, uma consciência temporal e espacial na qual tudo coexiste<sup>141</sup> e que forma uma identidade coletiva, ou ainda, como afirma Stuart Hall (2011 [1992]), uma produção de sentidos e um sistema de representação cultural. No caso do futebol, no exato momento do jogo, todos os torcedores que compõem a nação de determinado time estão com as expectativas alinhadas, mesmo estando longe uns dos outros e desconhecendo a quantidade de pessoas que no mesmo tempo e espaço compartilham a vontade de vitória, formando, assim, a identidade coletiva de um grupo coeso.

Eric Hobsbawm (2020 [1989]) afirma que os sujeitos têm a necessidade de pertencer a um grupo por considerá-lo um refúgio, um espaço de proteção no qual

---

<sup>141</sup> Coexistência de um outro, que não eu-mesmo, em um mesmo tempo e espaço de forma imaginada.

se pode compartilhar características em comum e que dá segurança frente às incertezas do mundo real, que é movediço e inconstante. É, portanto, essa necessidade de pertencimento social que constitui a identidade coletiva que desenvolve a identidade nacional da comunidade, a qual é discursivamente construída, expressa, percebida e valorada por meio de diferentes linguagens: escrita, imagética, gestual, midiática etc. Se pensarmos no Estado moderno, percebemos que quase sempre houve o uso da maquinaria comunicacional, crescente e poderosa – dentre elas a esfera escolar como uma das mais importantes –, para difundir a imagem e a herança de nação e imprimir a adesão a ela (HOBSBAWM, 2020 [1989]), práxis essa bastante comum em todo o mundo, principalmente no apogeu do nacionalismo, no período de 1918 a 1950.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, os manuais escolares, por exemplo, serviram como meio para inculcar discursos nacionalistas, para vincular suas iconografias, como o canto orfeônico e as festas cívicas, e para formar, tanto nos docentes quanto nos discentes, um espírito cívico-patriota. Essa prática passou a ser muito mais incisiva e comum a partir da década de 1930, com as ações de nacionalização propostas pelo Governo de Getúlio Vargas em prol da homogeneização da subjetividade brasileira. A linguagem dos impressos escolares, ideologicamente marcada, servia, assim, como recurso à construção de uma memória e à organização e influência das ações da sociedade para o que se considerava institucionalmente moderno: a criação de uma nação.

Enquanto na virada do século XIX para o XX a palavra de ordem era “civilizar”, isto é, ficar em pé de igualdade com a Europa no que se refere a cotidiano, instituições, economia, ideias liberais, etc., nos anos 30 a questão fundamental é realizar uma espécie de ajuste de contas entre o conjunto das ideias modernas e a realidade institucional do país; ou seja, adequar esta modernidade a um quadro institucional possível. (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, p. 12).

Ao longo das décadas de 1920 e 1930, afirmar-se *moderno* no Brasil era, segundo Micael Herschmann e Carlos Alberto Pereira (1994), tentar assumir um lugar de prestígio em meios como o científico e o artístico para expressar uma sintonia, de certa forma obrigatória, com determinado conjunto de questões para os sujeitos sociais envolvidos. Assim, nesses campos específicos aparecem os técnicos, especialistas e cientistas, que se tornam responsáveis pela organização

social, portando-se como artífices e porta-vozes da modernização que, com seus discursos, tentam inculcar a ideologia que se quer dominante.

É nesse sentido, pois, que a linguagem exerce um papel de extrema importância para o nacionalismo na construção de uma nação, pois é ela quem dá suporte para propagar uma identidade nacional e para difundir costumes, valores, ideias e histórias a determinada comunidade, sobretudo em formas que tem status de maior permanência no tempo (jornais, obras literárias, manuais escolares etc.). Por isso, um dos pontos considerados primordiais para entender o nacionalismo nos Estados-nação é o desenvolvimento da imprensa e do “capitalismo editorial”, pois

[...] nas políticas de “construção da nação” dos novos Estados, vemos [...] um autêntico entusiasmo nacionalista popular ao lado de uma instilação sistemática, e até maquiavélica da ideologia nacionalista através dos meios de comunicação de massa, do sistema educacional, das regulamentações administrativas, e assim por diante. (ANDERSON, 2008 [1983], p. 164).

Assim, é a linguagem que dá coesão a esse espírito nacional e que o propaga por meio de discursos ideológico-nacionalistas que costumam ser bastante fortes e conter apelo sentimental. Logo, o discurso nacionalista afeta toda a forma do sujeito entender e estar no mundo; por isso que não basta entender o nacionalismo apenas como uma doutrina, uma ideologia política ou um fenômeno de esfera específica, é preciso analisá-lo como um importante instrumento que medeia toda a experiência social e que produz e reproduz um discurso identitário de nação, uma cultura nacional e uma estrutura de poder cultural (HALL, 2011 [1992]).

Esses discursos nacionalistas são resultados de processos e modificados a partir dos reflexos políticos, econômicos e sociais nos Estados. As revoluções, as crises e os movimentos de descolonização, por exemplo, são processos que ocasionam nascimentos de ideologias e sentimentos nacionais e impulsionam o que Eric Hobsbawm (2012 [1983]) chama de “tradições inventadas”. Essas tradições inventadas são um conjunto de práticas, normalmente regidas por regras abertamente ou tacitamente aceitas e de natureza simbólica, que visam inculcar valores e normas de comportamento por repetição, por continuidade do passado, isto é, elas tentam, sempre que possível, estabelecer o prosseguimento de um passado histórico considerado adequado e um rompimento com o que parece inadequado. Para Stuart Hall (2011 [1992]), os sujeitos, sempre situados em um tempo e espaço, estão localizados em “ambientes imaginados”, em tradições

inventadas, em mitos de origem que lançam o presente de volta ao passado, em narrativas de nação que ligam o indivíduo a eventos históricos nacionais considerados mais importantes.

Pensemos no advento da Proclamação da República (1889). Com ele, foram criadas ou remodeladas diversas tradições, como a instituição de 15 de novembro como feriado nacional e a oficialização de uma bandeira que representasse os símbolos pátrios, a qual foi criada quatro dias após a Proclamação da República e que também virou uma data comemorativa (19 de novembro) que permanece no calendário oficial do país até hoje, mostrando, assim, que o passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser longo, mas pode se estender até as supostas névoas do tempo (HOBSBAWM, 2012 [1983]). Ademais, a bandeira, especificamente, passou a ser um signo ideológico que demonstra o poder de um Estado forte e coeso e que exige da nação condutas específicas ao apresentar-se diante dela. Como objeto físico (o tecido, por exemplo) transformado em signo ideológico, a bandeira, em certa medida, passou a refletir e refratar realidades outras, ganhar novos significados e admitir apropriações e valores distintos<sup>142</sup>. E isso porque, lembramos: “O signo não é somente uma parte da realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 93).

Assim, por mais que sejam inventadas, as tradições precisam fazer sentido aos sujeitos membros da nação, logo, precisam entrar no domínio da ideologia, tomar forma e deitar raízes para poder adquirir um valor social (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Dessa forma, as datas comemorativas e os símbolos nacionais só foram oficializados porque houve um movimento para a sua inculcação e aceitação entre grupos, entre as nações que, muito subjetivamente, são compostas por tradições inventadas, que são associadas a signos ideológicos, a discursos. Consoante a essa ideia, José Murilo de Carvalho (2017 [1990]) nos alerta que, no Brasil, a luta sônica para convencer o povo da nova doutrinação política impôs-se de duas maneiras: pela palavra (escrita e/ou falada) e pelas imagens ou rituais:

---

<sup>142</sup> Mais recentemente, a bandeira do Brasil passou a ser símbolo de grupos político-partidários ligados à extrema direita e de apoiadores do atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em um movimento de “sequestro” do símbolo nacional, uma vez que deixou de representar a todos/as/es que compõem a nação pra representar um dado grupo, com exclusão de todos/as/es que a ele não se vinculam ideologicamente.

Em primeiro lugar, sem dúvida, a palavra escrita e falada. Dela fizeram uso abundante em livros, jornais, publicações da Igreja, conferências públicas. Era sua arma principal de convencimento dos setores médios. Mas empregaram também o simbolismo das imagens e dos rituais, especialmente tendo em vista dois públicos estratégicos, as mulheres e os proletários, menos afetos, ao menos no Brasil, à palavra escrita. Atingir esses dois públicos, convencê-los da verdade da doutrina, era condição indispensável ao êxito final da tarefa [...]. (CARVALHO, 2017 [1990], p. 139).

Por isso, Eric Hobsbawm (2012 [1983]) afirma que o nacionalismo só pode ser identificado e analisado de forma adequada se houver uma atenção especial e cuidadosa à invenção das tradições que compõem as nações, as quais também só podem ser compreendidas na era liberal como construções/invenções. Além disso, é preciso ter claro que o tipo de nacionalismo que emergiu no início do século XX não se tratava de um patriotismo estatal, mesmo que a ele estivesse ligado, mas sim de um nacionalismo cuja lealdade era a uma versão particular do país: um construto ideológico (HOBSBAWM, 2020 [1989]).

É a partir desse entendimento de nacionalismo e nação que buscaremos entender as decisões políticas da década de 1920 e 1930 no Brasil, período esse que foi bastante fértil para o desenvolvimento das ideias nacionalistas no país, as quais já vinham aparecendo de maneira sistemática em muitas esferas desde a Independência do Brasil (1822) e que serviram como locais de influência, espaços de sociabilidade e mobilização de signos, de ações, de discursos no que se refere à realização de um projeto de nacionalização, exercendo um papel importante na difusão dos imaginários da nação no final da Primeira República<sup>143</sup>.

Segundo Jorge Nagle (2009) e Daniel Pécaut (1990), foi em meados dos anos de 1910 que começaram a aparecer as primeiras estratégias para o estabelecimento das ideias nacionalistas da era liberal no Brasil, como a formação da Liga de Defesa Nacional (LDN) na cidade do Rio de Janeiro (1916)<sup>144</sup>, movimento encabeçado por Olavo Bilac<sup>145</sup>, Pedro Lessa<sup>146</sup> e Miguel Calmon<sup>147</sup>, cujos preceitos

---

<sup>143</sup> Este é o caso do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) que, criado após a Independência do Brasil, em 1838, tinha por objetivo ajudar a construir uma identidade brasileira, valorizando seus aspectos singulares e a miscigenação.

<sup>144</sup> A LDN foi considerada uma instituição de utilidade pública pelo Decreto nº 67.576, de 16 de novembro de 1970.

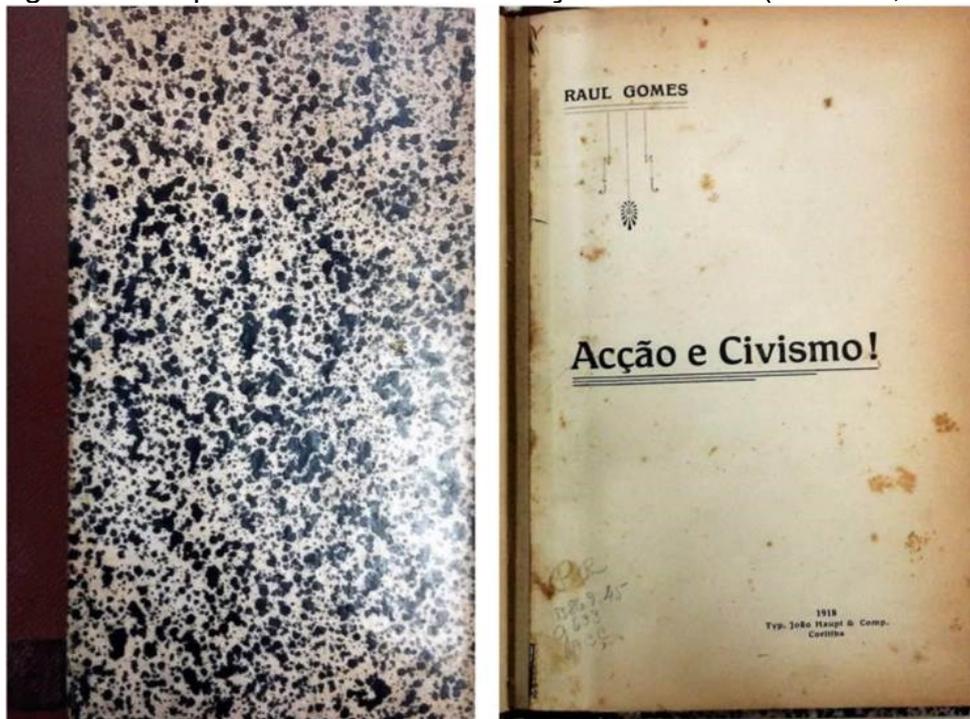
<sup>145</sup> Olavo Bilac (1865-1918) foi um poeta, jornalista e inspetor de ensino carioca. Ocupou a cadeira nº 15 da Academia Brasileira de Letras (ABL), instituição que ajudou a fundar, por suas obras literárias de estilo parnasiano.

<sup>146</sup> Pedro Lessa (1859-1921) foi jurista, magistrado, político e professor mineiro. Com grande atuação na esfera pública e judiciária, escreveu diversos livros e ocupou a cadeira nº 11 da ABL.

cívico-patrióticos, independentes de pautas políticas e religiosas, estavam ligados à coesão e integridade nacional; à defesa do trabalho em terras brasileiras; à difusão da instrução militar obrigatória; ao desenvolvimento do civismo; ao culto ao heroísmo e ao patriotismo; ao fomento do escoteirismo, linhas de tiro e batalhões patrióticos; ao avivamento do estudo da história do Brasil e de suas tradições; à promoção do ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras do país; à propagação da educação popular e profissional; e o combate ao analfabetismo.

O ideário da LDN, que se apoiava na esfera militar, espalhou-se por todo o país e ganhou filiais em vários estados, como em Santa Catarina (1916) e no Paraná (1917), ambas em pleno funcionamento à época. Aqui, cabe-nos fazer uma constatação: Raul Rodrigues Gomes, residindo em Curitiba neste momento, fazia parte da Liga, cujos preceitos, de forma parcial, foram defendidos em dois momentos discursivos, ambos no ano de 1918: no relatório de Raul Rodrigues Gomes, enquanto Delegado de Ensino do Paraná, ao secretário de Estado sobre o ano de 1917; e em três artigos escritos por ele e compilados no livro *Acção e Civismo* (1918), cuja capa podemos observar na Figura 5.

Figura 5 – Capa e folha de rosto de *Acção e Civismo* (GOMES, 1918)



Fonte: Biblioteca Pública do Paraná (BPP)

<sup>147</sup> Miguel Calmon (1879-1935) foi agrônomo, professor e político baiano. Exerceu cargos importantes na esfera pública, como Ministro da Aviação (1906-1909) e Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (1922-1926).

No Relatório apresentado Secretário de Estado do Paraná, Enéias Marques dos Santos, Raul Rodrigues Gomes afirma que, após as inspeções realizadas por ele nas escolas estrangeiras do estado durante o ano de 1917, foi necessário fechar quatro delas por não ensinarem a língua nacional e aconselhou ao governo “[...] o banimento completo das escolas estrangeiras que timbrem em desprezar o ensino da nossa língua.”. Tal medida não foi atendida pelo então governador Affonso Camargo, no entanto, para permanecerem abertas, as escolas precisaram readequar a sua prática pedagógica para atender à legislação sobre o ensino em língua nacional (Decreto 13.014, de 4 de maio 1918). Nesse sentido, a partir do Relatório de Raul Rodrigues Gomes, houve um esforço por parte do estado para impor uma política de nacionalização pela ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Em relação ao livro *Acção e Civismo* (1918), no primeiro artigo, *Esterilidade Literária*, o autor traz críticas às obras literárias publicadas pela juventude paranaense, as quais são qualificadas por Raul Gomes como “ridículas e nulas” por não apresentarem objetivos, ideais e ânimo às mudanças necessárias, e por não atraírem a atenção dos leitores aos “máximos problemas de nossa terra”, como haviam feito Emiliano Pernetta e Rocha Pombo, por exemplo, ao escreverem sobre o abolicionismo e a Proclamação da República. O segundo artigo, *Precisamos trabalhar!*, defende que o termo *civismo* deve ser considerado sinônimo de *ação*, ação essa que deveria ser utilizada para realizar saneamentos nas cidades, para difundir o ensino em todas as classes sociais e, sobretudo, para defender a pátria, proclamando a grandeza do Brasil, a qual “nos alenta e nos afunde energia para as campanhas fecundas em prol do engrandecimento e do progresso de nossa pátria bendita”. E por fim, o terceiro, *Pela pureza da língua*, que defende a luta pela difusão do ensino e pela pureza do vernáculo, alegando que esse, “o elo mais sólido, mais poderoso de uma nacionalidade”, está em constante menosprezo e cheio de solecismos e barbarismos. Ademais, o autor defende que a língua falada e escrita no Brasil é a mesma de Portugal, já que “as diferenças entre uma e outra são superficiais e quase todas meramente léxicas.”.

O artigo de *Acção e Civismo – Pela pureza da língua* – é o mais relevante para as nossas análises posteriores. O primeiro ponto a ser destacado é a concepção de pureza do vernáculo defendida por Raul Rodrigues Gomes e a

afirmação de que a língua em terras brasileiras era a mesma dos portugueses ao final da década de 1910. Esse ponto de vista não é uma verdade absoluta, mas sim uma verdade do autor, já que, por meio da leitura de documentos e de outros materiais escritos na época (jornais, livros didáticos e literários etc.), podemos ver que essa “igualdade linguística” existia apenas na forma prescrita e, apesar de ter havido reformas ortográficas para a unificação da língua nos primeiros anos da República, tanto no Brasil quanto em Portugal, isso, na prática, não aconteceu. Ademais, mister destacar que as discussões sobre a existência de uma *língua brasileira* ou *português brasileiro* e de políticas linguísticas que diferenciavam o nosso vernáculo do de Portugal datam, de forma mais regular, do século XIX, o que mostra que há muito tempo já se falava da heterogeneidade da língua portuguesa (COELHO *et al.*, 2021).

Essa ideia, esse mito ideológico da igualdade linguística, sempre esteve atrelada ao fortalecimento de um Estado-nação, pois a multiplicidade de línguas ou variedades de uma mesma língua, principalmente de classes menos favorecidas, eram vistas pelas hierarquias como uma “desordem”, como uma falta de coesão nacional que gerava o enfraquecimento da nação. Por isso, pregava-se a língua única e oficial, apagando e deixando fora do horizonte a diversidade multilíngue do país e da heterogeneidade das línguas. Nesse sentido, Mikhail Bakhtin (2017 [1930-1936]) destaca que a língua única diz respeito a uma expressão teórica de processos históricos de unificação e centralização linguística, a uma coerção de *forças centrípetas*, isto é, a uma aplicação/atuação de poderes que visam a normatização e a homogeneidade da língua, a qual não é dada, mas sim intencionada ou indicada para cada momento da vida. Assim, a língua única, enquanto força que supera a heterogeneidade discursiva, estabiliza-se como núcleo linguístico, cristaliza-se como “linguagem correta” e passa a ser oficialmente reconhecida e divulgada.

Partidário dessa força de unificação linguística que estava relacionada aos processos de centralização sociopolítica e cultural em 1918, Raul Rodrigues Gomes foi convidado pelo Governo do Estado de Santa Catarina para lecionar o conteúdo curricular de Português e atuar como Diretor do Grupo Escolar Conselheiro Mafra na cidade de Joinville, local onde permaneceu por quase dois anos e onde havia uma forte presença de imigrantes alemães que denominavam o vernáculo nacional como *brasilianisch*.

O segundo ponto que destacamos ainda do artigo *Pela pureza da língua* (1918) é o discurso com matiz excludente ou preconceituoso do autor quando se refere às formações linguísticas dos povos indígenas, negros e estrangeiros, as quais não deveriam “corromper” a língua portuguesa considerada erudita. Enunciações do tipo: “quem não se ri com o ‘promorde’ de nossos caboclos?”, “[...] incursões da língua indígena e idiomas alienígenas”, “notório que a língua falada pelos índios era primitiva e atrasada, bem como a dos negros”, “[...] o alemão, o italiano, o polaco concorreriam com seu contingente nesse trabalho linguicida”, apontam-nos, primeiramente, para um nacionalismo colonial, uma ideia de resistência de libertar-se da experiência europeia e de assumir as diferenças entre a língua oficial (semelhante a de Portugal) e a língua em uso (identificada principalmente na fala); em segundo lugar, corroboram para a delimitação de um nacionalismo linguístico oficial que, segundo Benedict Anderson (2008 [1983]), nada mais é que uma estratégia adotada por grupos dominantes que se sentiam ameaçados de marginalização de uma nascente comunidade imaginada em termos nacionais.

O purismo da língua e a defesa da norma lusitana propalados por Raul Rodrigues Gomes estava no cerne da LDN em âmbito nacional e contava com doutrinadores como os juristas Joaquim Nabuco (1849-1910) e Rui Barbosa (1849-1923). Com propósitos semelhantes ao da LDN, foram criadas e juntaram-se a ela duas ligas que já tinham certa expressão política no cenário brasileiro: a Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP - 1916) e a Liga Nacionalista do Brasil (LNB - 1917), ambas com sede na cidade de São Paulo. Contudo, essas duas ligas, sendo esta um prolongamento daquela, apesar de corroborarem com muitas das concepções da LDN, surgiram com o intuito de reformular o nacionalismo brasileiro. A LNSP, por exemplo, somou aos preceitos já abordados a luta pela efetividade do voto, pelo combate às fraudes, e pelo desenvolvimento da educação cívica e da escola primária, secundária e profissional, além de comprometer-se mais com questões de natureza política do que militares. Logo, temos a principal diferença entre os nacionalismos propostos pelas Ligas: o da LDN confundia-se com a questão do serviço militar e o da LNSP juntava a questão militar com as preocupações políticas liberais (NAGLE, 2009).

Às orientações da LDN (militarista) e da LNSP (liberalista), que foi fechada pelo Governo em 1924 após a descoberta de que alguns de seus membros

participaram do levante de 5 de julho (Revolta Paulista)<sup>148</sup>, juntaram-se outros grupos, agora mais extremistas, como o organizado em torno da revista *Brazílea*. Esse grupo, no qual Jackson Figueiredo<sup>149</sup> se destacava como participante, defendia as orientações das ligas anteriores e propagava preceitos ligados ao catolicismo, à valorização do mestiço, à aversão aos valores portugueses, à nacionalização do comércio e da imprensa lusitana, à defesa da população agrária e à crítica à hegemonia paulista. A partir desses pontos, fomentou-se a Propaganda Nativista (PN) e a Ação Social Nacionalista (ASN), cujos lemas eram, respectivamente, *O Brasil para os brasileiros* e *Pela brasilidade e pelo catolicismo*, corroborando com a ideia de formação de uma nação imaginada, uma versão particular de país. Nesse tempo e para esse grupo, portanto, tornou-se essencial *abrasileirar* os/as/es brasileiros/as/es e fazer com que todos estivessem ligados a uma mesma ideologia, a uma mesma nação; foi o tempo em que “[...] os sentimentos nacionalistas populares, de todos os modos xenófobos, se tornaram mais fáceis de ser mobilizados, junto com a superioridade nacional” (HOBSBAWM, 2020 [1989], p. 127).

Destarte, o nacionalismo desse período ganhou um outro formato: pautado no autoritarismo dos governantes, na oposição ao liberalismo e na aliança com o catolicismo para a formação de um “novo sujeito”, de uma “nova nação”. Isso fez com que os nacionalistas passassem a

[...] criticar a civilização material do mundo moderno e a não aceitar a instituição do ensino leigo. O elo final do encadeamento é a pregação da doutrina da disciplina e da ordem. E no esforço para a integração do civismo com a religião, acena-se com o exemplo do fascismo italiano. (NAGLE, 2009, p. 66).

Essa *nova nação* desejava despir-se de tudo o que era estrangeiro e descolonizar-se, de vez e de todas as formas, de Portugal, seja na economia, seja na cultura e, principalmente, seja na língua. Diferentemente dos defensores da norma portuguesa que integravam a LDN, os novos nacionalistas queriam codificar uma língua brasileira impressa<sup>150</sup>, na qual estivessem presentes os vocábulos

<sup>148</sup> Em seu lugar foi criado o Partido Democrático de São Paulo (PD - 1926).

<sup>149</sup> Um dos maiores nomes do grupo católico da década de 1920, Jackson Figueiredo (1891-1928) foi político, jornalista e fundador do Centro Dom Vital e da revista *A Ordem*, que tinham por objetivo combater o comunismo, os preceitos do liberalismo e demais revoluções que atentassem contra os valores cristãos católicos.

<sup>150</sup> Para Benedict Anderson (2008 [1983]), é a língua impressa que inventa o nacionalismo.

indígenas, os brasileirismos e os neologismos, formulando, assim, uma língua mista que deveria ser escrita considerando os sons da pronúncia das palavras; logo, Brasil deveria passar a ser redigido com “z” e não com “s”, assim como *língua portuguesa*. Contudo, cabe ressaltarmos que a presença desses novos vocábulos, principalmente dos indígenas, só aconteceu na língua como sistema, pois a valorização da cultura, a visibilidade e o reconhecimento social dos povos indígenas enquanto sujeitos não foram considerados<sup>151</sup>; foram vistos como objetos de discurso, de apropriação e reacentuação do léxico da sua língua, mas não como sujeitos interlocutores, como *outros* na cadeia dialógica e ideológica.

É nesse mesmo período que identificamos que Raul Rodrigues Gomes passou a adotar em alguns de seus escritos a assinatura “Raul Gómez”, variando a ortografia do sobrenome até meados dos anos 1940. Entretanto, não podemos afirmar que o professor corroborava com os preceitos da PN e da ASN, ou, pelo menos, com parte deles, pois, nesta época, Raul Rodrigues Gomes identificava-se como ateu, e, portanto, não acreditava na doutrina católica, e era um defensor de uma “língua gramaticalizada” e sem a influência de “linguísticas exóticas”, como a dos ex-escravizados e indígenas.

Os nacionalismos ora apresentados coexistiram e foram sendo modificados e superados durante a década de 1920, mas sempre reforçaram a necessidade de moralizar o povo por meio da educação cívica para o trabalho. Assim, a ordem era reformar os costumes e organizar o povo, principalmente nos centros urbanos que, com a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, atraiu populações provenientes de outras culturas, como os imigrantes, e de regiões muito pobres do país, os quais não partilhavam dos mesmos valores da população citadina. Por isso, campanhas pela causa cívica começaram a ser empreendidas em meados dos anos de 1920 em prol de uma “redenção nacional”, a qual, necessariamente, passava pela educação e tinha como eixo principal a ABE (CARVALHO, 2000). Assim, os filiados a essa Associação, no papel de “elite”, passaram a constituir, por meio de reformas estaduais e publicações de obras didáticas, um projeto que apontava para uma reconstrução social e educacional em prol de uma nação ideal e brasileira, dentro dos horizontes políticos-ideológicos.

---

<sup>151</sup> Nesta época, os indígenas no Brasil eram tutelados pelo Estado por meio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), instituição criada justamente para *pacificar, educar, higienizar e civilizar* a população indígena.

Nesse sentido, Jorge Nagle (2009, p. 54) aponta que, em seu fomento durante toda a década de 1920, [...] o nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação, em primeiro lugar, e com a escolarização, em segundo lugar, que se transformaram em instrumento para dar solidez às bases da nacionalidade”, ou seja, na/para a educação quase sempre se encontrava um discurso que objetivava criar um clima moralizador e incentivar um novo ideário de nação, e, na escola, os esforços se detinham na alfabetização de diversas camadas populacionais, principalmente na operária, e na propagação do Ensino Primário. Diante disso, o ambiente escolar se tornou um espaço propício para a formação de um caráter nacional com o intuito de *abrasileirar o/a/e brasileiro/a/e*, passando a ser uma das muitas esferas em que se podia empreender práticas simbólicas que materializassem e sedimentassem o imaginário nacional que se pretendia criar na sociedade.

Entretanto, esse ideário nacionalista encontrava limitações para sua implementação na esfera escolar, pois o fluxo migratório decorrente do fim da Primeira Guerra Mundial somado às políticas de imigração do século XIX<sup>152</sup> ocasionaram um crescimento exponencial de estrangeiros de origem europeia no Brasil, principalmente no sul do país, fazendo com que também aumentasse o número de escolas comunitárias e/ou privadas que ensinavam os filhos desses imigrantes o/em seu idioma pátrio e não a/em língua portuguesa<sup>153</sup>, além de ministrarem conteúdos nas disciplinas de História e Geografia que valorizavam as características dos países ascendentes e não do Brasil. Essa prática educacional, que vinha acontecendo desde o Império, foi proibida pelo Governo Federal em 1918, ocasionando, assim, o fechamento das escolas dos imigrantes no Brasil. Com essa determinação, o Estado passou a subvencionar as escolas primárias que foram criadas no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Paraná em substituição àquelas cujo funcionamento passou a ser ilegal (Decreto nº 13.014, de 4 de maio de 1918).

---

<sup>152</sup> Período em que políticas estatais foram implementadas para incentivar a imigração de europeus brancos a fim de que esses ocupassem áreas demográficas ainda sem desenvolvimento econômico.

<sup>153</sup> Segundo Jorge Nagle (2009), a questão, nessa época, não era ensinar apenas a língua vernácula, mas ensinar *na* língua vernácula.

É de acordo com essa orientação que vão aparecer outras medidas, agora adotadas pelos estados, para impedir a desnacionalização da escola e da infância; por isso mesmo, as reformas da instrução pública, realizadas na década de 1920, apresentam nítida feição nacionalizadora. (NAGLE, 2009, p. 255).

A modo de exemplificação, em relatório redigido ao Secretário Geral do Estado do Paraná no início de 1921, referente ao ano letivo de 1920, o Inspetor Geral de Ensino do Paraná, Cesar Prieto Martinez<sup>154</sup>, afirmava que a existência de escolas estrangeiras no estado eram “prejudiciais”, porque “desnacionalizavam” a infância. Ademais, segundo ele, esses alunos, cujos pais eram de origem polonesa, alemã ou italiana, não sabiam expressar-se no idioma nacional, mesmo tendo nascido em território brasileiro. Diante disso, para o Inspetor, era preciso criar uma campanha que, em primeiro lugar, conseguisse, por meio de propaganda eficiente,

[...] convencer os colonos que seus filhos, nascidos no Brasil, devem ser brasileiros de corpo e alma, advindo disso vantagens unicamente para si próprios e para a terra que tão generosamente os hospeda e os torna felizes. Em segundo lugar, mandando fechar essas escolas porque são nocivas, uma vez que não se sujeitam ao regime legal. (PARANÁ, 1920, p. 24).

Esse pensamento do professor Cesar Prieto Martinez era semelhante ao de outros *reformadores estaduais de ensino*, como Orestes Guimarães (que foi sucedido por Henrique da Silva Fontes<sup>155</sup> em Santa Catarina ao final da década de 1910) e Sampaio Dória (1920, em São Paulo), os quais sobrelevaram a preocupação com a escola primária em suas reformas, ressaltando a sua função alfabetizadora e agregando a ela uma motivação nacionalizadora, muito em decorrência dos “problemas” que os estrangeiros poderiam acarretar para o desenvolvimento do país. Assim, as escolas primárias passaram a dar mais importância a determinadas disciplinas, como Geografia e História do Brasil,

---

<sup>154</sup> Professor e técnico educacional paulista, Cesar Prieto Martinez (1881-1934) foi convidado pelo então governador do estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, para assumir a Inspeção Geral do Ensino e reformar a educação paranaense no quadriênio 1920-1924.

<sup>155</sup> Catarinense nascido em Itajaí, Henrique da Silva Fontes (1885-1966) deu prosseguimento aos preceitos da Reforma Orestes Guimarães (1910-1918) e teve ampla atuação na esfera política, educacional e jurídica de Santa Catarina, desempenhando funções como Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina (1919-1926), Secretário de Viação e Obras Públicas (1926-1929), Juiz e Procurador do Tribunal Eleitoral (1929-1934), Procurador Geral do Estado de Santa Catarina (1924-1937) e Desembargador do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (1937-1946). Além desses cargos ocupados, Henrique Fontes foi autor de manuais escolares para alfabetização e leitura (SILVA, 2013) e um dos responsáveis pela implementação e funcionamento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Instrução Moral e Cívica e Língua Portuguesa, vendo nelas uma possibilidade de abordar conteúdos que corroborassem para a concretização de um projeto de formação nos moldes nacionais. Consoante a isso, também surgiu a necessidade de elaboração de materiais didáticos e livros/manuais escolares que abordassem temáticas em conformidade com o nacionalismo da década de 1920, os quais, segundo Jorge Nagle (2009), eram, inicialmente, pautados em um conteúdo patriótico sentimental e de teor idealista do nacionalismo, mas que, com o passar dos anos, foram se transformando para realçar questões baseadas no conhecimento que se deveria ter da terra e do povo brasileiro em sua heterogeneidade.

É nesse sentido, pois, que os manuais escolares se abrem como uma fonte de pesquisa para compreender os processos de uma construção identitária nacional, forjada ideologicamente à luz desse nacionalismo, com todos os apagamentos da heterogeneidade dos sujeitos e seus discursos, ou de uma imagem forjada dessa heterogeneidade, e identificar os diferentes grupos mobilizados para essa difusão (professores, alunos, pais, funcionários etc.), os quais recepcionavam os discursos, apropriavam-se deles, faziam adaptações e os representavam à sua maneira e de acordo com as especificidades das comunidades a que pertenciam e das quais participavam. Os manuais não são a única fonte de estudo do conteúdo nacionalista na esfera escolar, mas podem ser considerados um dos elementos mais interessantes, pois neles é possível verificar uma imagem de nação-povo que é refletida desde o passado até o presente. Ademais, o contexto de produção e os enunciados que os constituem reforçam um marco de referências im/explicítas que compõem os signos que fabricam a ideia de pátria e que são interiorizados e naturalizados pelos leitores, sujeitos da história, ou, ao menos, expostos por meio de um discurso nacionalmente concebido.

A partir de alguns manuais utilizados na época, portanto, e também com base nos documentos oficiais dos estados no que se refere à instrução pública nos estados, podemos verificar os conteúdos abordados nas escolas para o desenvolvimento do ideário nacionalista. Nas aulas de Geografia e História Pátria, por exemplo, devia-se abordar a legitimação das fronteiras federais e, no caso dos livros de publicação regional, das estaduais, bem como estabelecer e exaltar as construções e as tradições do passado que contribuíram para o crescimento da nação. Assim, foram adotados livros de autores nacionalmente conhecidos na esfera educacional, como Affonso Celso (*Por que me ufano do meu país - 1900*), Manuel

Said Ali Ida (*Geografia Elementar* - 1905) e Rocha Pombo (*Nossa Pátria* - 1917)<sup>156</sup>, e que contemplavam nos conteúdos de seus compêndios os preceitos do nacionalismo. Verifiquemos, pois, o uso das palavras “ufano” e “pátria” nos títulos dos referidos manuais escolares. Ambas possuem um tom volitivo-emotivo firmado em valores, em visões de mundo, em uma ideologia que remete à honra, ao orgulho da terra, do Estado-nação e que se manifesta e se materializa em discursos.

Em Educação Moral e Cívica, disciplina que deitou raízes nas propostas pedagógicas nas primeiras décadas do século XX e que permaneceu nos currículos escolares por longos anos, havia um sentido bastante definido: a formação para a brasilidade. Temas como higiene, educação física, patriotismo, civismo e progresso formavam a natureza dos conteúdos a serem lecionados. A exaltação dos feitos daqueles que eram considerados heróis nacionais e das belezas naturais do país também estavam constantemente presentes, assim como as questões ligadas ao catolicismo, pois, como o currículo escolar laico não permitia a disciplina de Ensino Religioso, passou-se a utilizar a Educação Moral e Cívica como uma estratégia de moralização pelos preceitos cristãos. Nesse sentido, Prieto Martinez (1923), Inspetor Geral do Ensino do estado do Paraná, pedia aos professores que, apesar da Constituição de 1891 ter suprimido a religião das escolas, não deixassem de falar de Deus em suas aulas, pois, segundo ele, o ensino da moral sem a religião era impossível e, portanto, a moral científica era inexistente.

A formação moral do indivíduo ligada à religião foi bastante discutida na I CNE, em 1927, além das ideias mais radicais e de cunho eugenista, que acusavam a mestiçagem como principal responsável pela “degeneração” da moral do povo brasileiro<sup>157</sup>. Com a reorganização dos currículos nacionais em prol da laicização, o culto aos heróis nacionais como prática cívica substituiu as narrativas morais sobre a vida dos santos, criando um imaginário social dentro dos valores republicanos, a fim de moldar espíritos nacionalistas e condutas patrióticas. A criação de um rol de sujeitos merecedores de reconhecimento por seus feitos e o desenvolvimento de rituais, as chamadas *festas cívicas*, figuravam nas comemorações escolares e nos manuais de História e de Educação Moral e Cívica como pontos essenciais para a

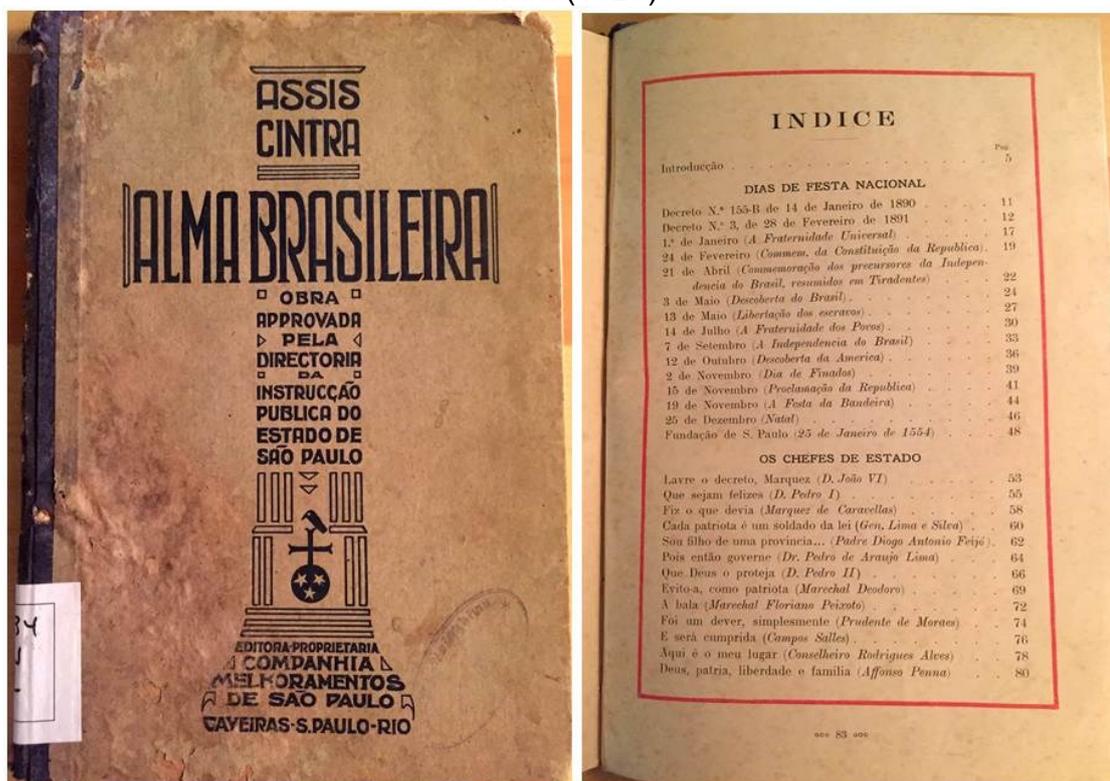
---

<sup>156</sup> Os anos que sucedem os títulos das obras referem-se à publicação da primeira edição.

<sup>157</sup> Na época, intelectuais católicos, como Alceu Amoroso Lima e Jackson Figueiredo, traziam a eugenia como uma aliada no que diz respeito ao controle matrimonial, educação sexual e reprodução humana. Cf.: AMOROSO LIMA, Alceu. *Ensaio de Biologia*. Rio de Janeiro: Livraria Católica (Publicação do Instituto Católico de Estudos Superiores), 1933, p.16-40.

formação da nação brasileira. O manual escrito por Assis Cintra (1922) é um exemplo disso (Figura 6).

Figura 6 – Capa e índice da 4ª edição do manual escolar *Alma Brasileira*, de Assis Cintra (1929)



Fonte: CEINCE

*Alma Brasileira*, que teve seu conteúdo aprovado pela Diretoria da Instrução Pública de São Paulo e que foi lançado em 1922 pela Companhia Melhoramentos, foi um manual de civismo de abordagem histórica que ficou em circulação nas escolas do Brasil, atendendo às demandas do Ensino Primário ao Ensino Superior até meados da década de 1930<sup>158</sup>. Como podemos verificar a partir do índice, foi organizado para o fomento da educação nacional, patriótica, cívica e moralizante a partir de datas comemorativas e exaltação de chefes de Estado, indicando um propósito de socialização e inculcação de ideias, axiologias e padrões de comportamento que deveriam ser seguidos pelos estudantes. A invenção de tradições (datas comemorativas) e a criação de mitos históricos contribuíam não

<sup>158</sup> Foi possível encontrar até a oitava edição do compêndio (1938). Entretanto, existem manuais que foram publicados durante a Primeira República e que permaneceram em circulação por mais tempo, com edições que datam até os anos de 1960, por exemplo.

somente para reforçar e manter valores da nacionalidade, mas também para criar um imaginário de coesão popular e harmonia entre os governantes e os cidadãos.

Esse mesmo imaginário estava também presente na disciplina de Língua Portuguesa. No que se refere à grafia da língua portuguesa, o nacionalismo linguístico brasileiro nos primeiros anos da década de 1920 emergiu das discussões da ABL sobre as divergências ortográficas entre Brasil e Portugal e da revogação, feita em 1919, da reforma de 1915 que buscava um acordo de unificação da língua portuguesa nos dois países. A partir dessa disputa ideológica em torno da língua e do nacionalismo que ela representava, o sentimento nacional e a negação da língua portuguesa de Portugal deram origem a alguns manuais escolares, por exemplo, *A Língua Nacional* (1921), de João Ribeiro, da mesma forma que opiniões contrárias, que rechaçavam ou diziam desconhecer o direito a variantes linguísticas, começaram a circular na *Revista de Língua Portuguesa* (1921-1935).

Estava posta, portanto, a “questão da língua”, que, conforme nos aponta Jonathan Steinberg (1997, p. 235), “[...] passou a uma forma abreviada de se referir a todo complexo de problemas relacionados à língua, política e poder”. Assim, para uns, difundir o nacionalismo equivalia a “difundir a língua nacional”, no caso, o português advindo de Portugal, construindo, principalmente, uma homogeneidade discursiva e transformando “[...] uma miscelânea de povos em uma comunidade nacional” (STEINBERG, 1997, p. 242); e, para outros, o nacionalismo estava atrelado a assumir a heterogeneidade brasileira e a construir uma nova língua que fizesse jus à individualidade da população do Brasil, como uma outra (nova) forma de homogeneidade nacionalista.

Assim como João Ribeiro, que em sua obra tentava enfatizar a heterogeneidade das línguas, outros autores começaram a introduzir em suas esferas e publicações os novos ideais nacionalistas, como o caso do romancista e poeta Mario de Andrade, um dos grandes nomes da Semana de Arte Moderna (1922), e de Raul Rodrigues Gomes, que de defensor da norma portuguesa no final da década de 1910, como vimos anteriormente, passou a defender a existência de uma língua brasileira na sequência. Em 1924, Raul Rodrigues Gomes publicou um folheto de dezesseis páginas intitulado *A Questão Ortográfica*, no qual o professor defende que Brasil e Portugal são nações distintas e que, assim sendo, possuem destinos diferentes que impossibilitam o paralelismo na evolução dos povos e na evolução da língua. Fazendo alusão às obras *A Estética da Vida*, de Graça Aranha,

*Iracema*, de José de Alencar, *O Inferno Verde*, de Euclides da Cunha, e *A Língua Nacional*, de João Ribeiro, Raul Rodrigues Gomes afirma que o meio, ou seja, o clima, a raça, a cultura, as crenças de um povo são fatores de transformação de uma língua e que, por isso, o problema linguístico brasileiro assumia uma feição peculiar que escapava da apreciação portuguesa.

Mister lembrar-nos de que se forma aqui uma nacionalidade, a que está reservado um porvir fulgurante e para cujo seio afluem elementos étnicos vindos de todos os pontos do quadrante. Temos de levar em conta que a língua que usamos é um fator primacial de nacionalização e que ela tem de receber o influxo da beleza de nossos céus, do calor de nosso sol, do vigor de nossa mata, da força de nossos rios, da bondade, da coragem de nossa gente. (GOMES, 1924, p. 14).

Considerando a heterogeneidade da língua em decorrência das influências étnicas, Raul Rodrigues Gomes propõe no decorrer de seu texto uma série de pontos apresentados como solução para a questão ortográfica: 1) organização de um dicionário brasileiro para estabelecer uma ortografia nacional, a fim de clarear o que era indeciso, sancionar o que já tinha sido consagrado pelo uso e eliminar os radicalismos fonéticos e intransigências etimológicas; 2) aprimoramento do ensino das regras ortográficas nas escolas para assegurar que não houvesse conflitos linguísticos; 3) adoção de uma uniformização ortográfica; 4) promoção de concurso sobre o tema “Qual a maneira mais eficiente de ensinar a escrever corretamente a língua nacional?”<sup>159</sup>.

Comparando os discursos de Raul Rodrigues Gomes, vemos que há sempre uma ideologia nacionalista que se reflete e refrata na língua e em relação a ela, pois ora posiciona-se em favor do purismo e da norma portuguesa, como em *Ação e Civismo* (1918); ora afirma que é preciso atentar-se à *questão da língua*<sup>160</sup> e às heterogeneidades linguísticas no Brasil, contemplando-as em uma gramática considerada oficial e uniforme, conforme enuncia em *A Questão Ortographica* (1924); e ora defende a homogeneidade, agora de uma língua nacional e diferente da de Portugal, desconsiderando a inserção de novas palavras (de origem indígena e africana ou estrangeirismos), como acontece em *Língua brasileira* (1946b). Dessa

<sup>159</sup> Esses pontos também foram defendidos por Raul Rodrigues Gomes no artigo *O idioma nacional* publicado no jornal curitibano *O Estado do Paraná* em 30 de janeiro de 1925.

<sup>160</sup> Podemos considerar que, para os nacionalistas dos anos 1920, a questão da língua “[...] tornou-se um problema de imposição da uniformidade da fala para transformar o que havia sido uma miscelânea de povos em uma comunidade nacional”. (STEINBERG, 1997, p. 242).

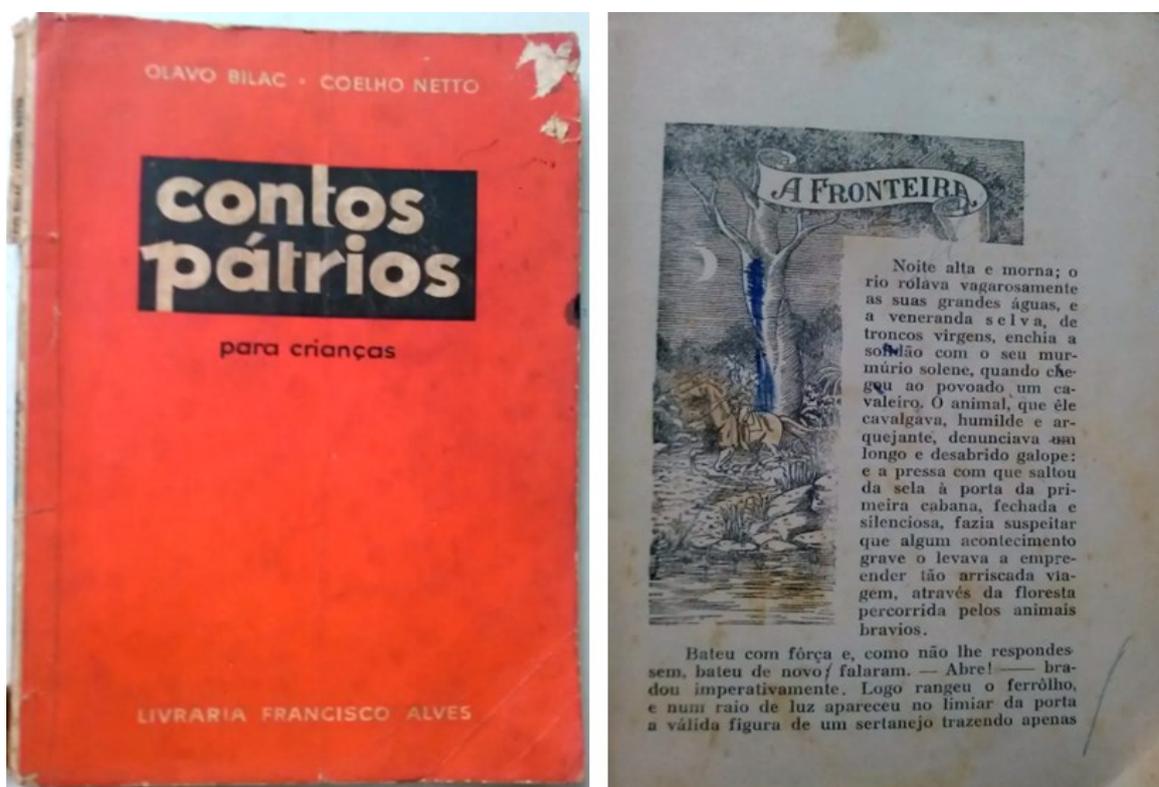
forma, na análise dos manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), que apresentaremos na próxima seção, identificamos o tipo de nacionalismo que o autor defendia à cada época para entendermos a(s) intencionalidade(s) de seus discursos.

Os manuais de Raul Rodrigues Gomes foram adotados pelo governo do estado do Paraná para utilização nas aulas de Língua Portuguesa, desde a sua primeira edição e ficaram em circulação nas escolas públicas e particulares, principalmente de Curitiba, até meados de 1970. Em seu conteúdo podemos encontrar textos que exaltam as coisas brasileiras, assim como era de praxe nos livros escolares da época, e que criaram um imaginário de nação coesa, de cultura rica e de povo viril e forte que luta por seu país. Da mesma forma, um dos manuais mais utilizados no Ensino Primário, tanto na disciplina de Língua Portuguesa (leitura e produção textual) quanto na de Educação Moral e Cívica, foi o de Olavo Bilac e Coelho Neto intitulado *Contos Pátrios*. Publicada em 1904 (Figura 7), a obra permaneceu nas bibliotecas escolares por longos anos, sendo reeditada até 1968 pela Livraria Francisco Alves<sup>161</sup>. Com desenhos que ilustravam a parte verbal dos textos, os autores buscaram de forma mais lúdica e por meio de contos curtos firmar alguns preceitos para a formação de “homens de família”, de “bons filhos”, no seu sentido de patriótico, e de “jovens brasileiros e civilizados” que fossem obedientes, valorizassem o trabalho e as riquezas da terra e lutassem bravamente pelo Brasil, tema esse abordado no conto *A Fronteira* (Figura 7), por exemplo.

---

<sup>161</sup> De acordo com Márcia Razzini (2007), a Livraria Francisco Alves, principal editora do país durante longo período, ficou conhecida e gravada na memória de muitos brasileiros como sinônimo de livro didático.

Figura 7 – Capa da 46ª edição de *Contos Pátrios* e primeira página do conto *A Fronteira* (BILAC; NETTO, 1962)



Fonte: Acervo pessoal

Esses valores nacionalistas apregoados em *Contos Pátrios* (1904) estiveram presentes em grande de parte dos textos que circulavam na esfera escolar na década de 1920 e a eles foi somada a questão da crença em Deus com a volta do Ensino Religioso nas escolas públicas em 1931. Assim, durante o Governo Vargas, os ideários nacionalistas e de civismo se consolidaram e explicitaram um discurso unitarista e de formação de uma consciência nacional que já vinha sendo proferido desde a década anterior. O projeto de construção de uma nação brasileira, “intelectual e moralmente civilizada” e “livre de tendências desagregadoras”, ganhou mais força para forjar uma identidade de povo como sujeito social e político e os discursos nacionalistas foram enfatizados não só nas escolas, mas também nos veículos de comunicação em massa, como rádio e jornal, principalmente com a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC) em 1934, que, com o Estado Novo, passou a se chamar Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em 1939, o qual tinha como objetivo restringir a liberdade de imprensa e concentrar em seu poder toda a publicidade e propaganda da esfera pública, além

de fomentar o “culto ao mito” para projetar Getúlio Vargas. Vejamos, nas Figuras 8 e 9, dois exemplos, um veiculado na esfera escolar e o outro na publicitária:

Figura 8 – Texto da cartilha “A Juventude no Estado Novo” (1937-1945)



Fonte: CPDOC/FGV

Figura 9 – Cartaz produzido pelo DNP (1934-1938)



Fonte: Arquivo Nacional - Agência Nacional. BR RJANRIO EH.0.FOT, EVE.2207

Verificamos em ambos os textos que, ademais dos enunciados verbais que se concentram na temática educacional, aparecem iconografias bastante comuns dentro do nacionalismo. A bandeira do Brasil, enquanto signo ideológico dotado de tons valorativos, transforma-se em um símbolo de soberania e de identidade nacional, proclamando valores ufanistas e saudosistas para semiotizar, sobretudo, um país getulista. A posição de destaque do chefe de Estado indica o culto ao líder e a ideia mítica de sujeito total, produtivo e com nascimento social<sup>162</sup>, base da nação, que, com olhar firme, dará a todos os cidadãos um certo “*ethos* honroso”. Corroborando com esse ideário, estão os estudantes, todos brancos, que, na Figura 8, elevam a face e contemplam atentos e felizes o presidente da nação; e na Figura 9, mostram-se patriotas, carregando a bandeira nacional, e, representados pela menina ao lado direito, afeiçãoados aos estudos.

Diante desses exemplos, vemos que os meios de comunicação e as diversas escolas que compõem a esfera escolar converteram-se em aparatos de propagação dos ideais getulistas de nação e de progresso, e a linguagem, tomada como elemento não-neutro, mas difundida como elemento neutro, foi colocada como signo ideológico à serviço do Estado, que estava a serviço de determinados grupos sociais. Sobre isso, Benedict Anderson (2008 [1983]) afirma que a propagação das concepções nacionalistas quase sempre esteve intimamente ligada à produção de conhecimento pelos meios de comunicação, tornando-o popular e evocando por meio da linguagem uma comunidade imaginada para sujeitos das mais variadas classes. Nesse mesmo sentido, Eric Hobsbawm (2020 [1989], p. 170) salienta que, por meio da imprensa, do cinema e da rádio, “[...] as ideologias populistas podiam ser tanto padronizadas, homogeneizadas e transformadas, quanto, obviamente, podiam ser exploradas com propósitos deliberados de propaganda por Estados ou interesses privados.”.

Por meio da linguagem, Getúlio Vargas criou estratégias para projetar sobre si a imagem de “homem/cidadão de bem”, preocupado com o povo e com a defesa da nacionalidade durante o Estado Novo. É, pois, pela seleção de palavras, que o

---

<sup>162</sup> Recorremos a Mikhail Bakhtin (2017 [1927], p. 11) quando afirma que: “Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social.”. Assim, entendemos que Getúlio Vargas, situado social e historicamente, ansiava esse novo nascimento, fazendo-se sujeito real e culturalmente produtivo dentro do todo social, nas e através das classes sociais brasileiras (“pai dos ricos” e “mãe dos pobres”). Ele queria fazer e entrar para a história, tanto em vida quanto *post mortem* (em sua carta de despedida, em 1954, Getúlio Vargas declarou: “Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História.”).

Presidente passou a demarcar seu território/contexto ideológico dominante e sistematizado, usando-as para conseguir adentrar às consciências individuais da população brasileira e conquistar o apoio das variadas classes sociais. Nesse sentido, Valentin Volóchinov (2017 [1929], p. 181, grifo do autor) afirma que

[...] a forma linguística é dada ao falante [...] apenas no contexto de certos enunciados e portanto em apenas um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável e desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica [...].*

Populista, Getúlio Vargas utilizou-se do cenário midiático, principalmente da rádio<sup>163</sup>, para atingir as mais variadas camadas populares com sua ideologia de unificação nacional e homogeneidade cultural e linguística. Na esfera educacional, em 1938, vetou o funcionamento de escolas estrangeiras, mandou fechar as instituições que fomentassem a cultura estrangeira (alemã, italiana, polonesa etc.) em colônias de imigrantes e proibiu a comunicação em qualquer outra língua que não fosse o português; ademais, uniformizou os manuais escolares e instituiu o controle dos conteúdos lecionados (Decreto nº 383, de 18 de abril de 1938; Decreto nº 406, de 4 de maio de 1938; Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938; e Decreto nº 948, de 13 de dezembro de 1938). Assim, no início do Estado Novo, Getúlio Vargas implementou uma política de nacionalização em prol de uma educação cívico-nacionalista que visavam a universalização da nação brasileira e a nacionalização do ensino com a superação das práticas regionalistas e da presença de núcleos estrangeiros. Helena Bonemy (1999, p. 152) destaca que a implementação da política nacionalizadora pela elite dirigente foi favorecida por um cruzamento:

[...] de um lado, a disposição do governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos; de outro, a conveniência de uma conjuntura onde todos os esforços de construção ideológica estavam fundados sobre a afirmação da nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional. Não havia no projeto nacionalista do Estado Novo espaço para inclusão e aceitação de convivência com fortes e estruturados grupos culturais estrangeiros nas regiões de colonização.

---

<sup>163</sup> Em 1935, após a adoção de um padrão norte-americano de radiodifusão, o Presidente criou o *Programa Nacional Hora do Brasil*, hoje conhecido como *A Voz do Brasil*, que, inicialmente, era transmitido somente por algumas emissoras e tornou-se obrigatório em toda cadeia nacional, em 1938, e tinha o objetivo de transmitir as realizações políticas de seu governo.

De todos os grupos estrangeiros que viviam no Brasil, o que mais resultava em preocupação para o Estado era o alemão, pois, devido ao seu núcleo fechado em torno da própria cultura, da própria língua e da própria nacionalidade, eram constantemente acusados de impedirem a nacionalização por insistirem em manter suas tradições étnicas. Diante disso, o patriotismo passou a ser ainda mais evidenciado nas escolas, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil e Educação Moral e Cívica, e o hasteamento da bandeira nacional e o canto do Hino adveio como uma obrigatoriedade em todos os atos cívico-escolares, na tentativa de simbolizar um país que proclama sua identidade e soberania (HOBBSAWM, 2020 [1989]) e, sobretudo, de promover uma experiência de simultaneidade ao criar a oportunidade do uníssono, em um momento em que os sujeitos, desconhecidos entre si, fazem os mesmos gestos e entoam os mesmos versos para a realização física em eco da comunidade imaginada (ANDERSON, 2008 [1983]).

Ademais, o processo de contratação de professores nativos ou que tivessem o pleno domínio do idioma nacional (oral e escrito) ficou ainda mais rígido e o corpo docente das escolas secundárias ganhou uma incumbência especial: preparar as elites brasileiras, que se aperfeiçoariam no Ensino Superior, para que pudessem ser capazes de bem atuar, organizar e comandar a nação em todas as esferas da atividade humana, já que “[...] o progresso das escolas e das universidades dava a dimensão do nacionalismo, na mesma medida em que as escolas e especialmente as universidades se tornavam seus defensores mais conscientes.” (HOBBSAWM, 2012 [1961], p. 142). Para Helena Bonemy (1999, p. 139), o que se pretendia para o Brasil nesse momento era formar

[...] um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados.

Assim, o Estado Novo viu na educação uma forma de implementar aquilo que considerava prioridade naquele contexto: criar condições para um sentimento nacional (PÉCAUT, 1990). O discurso de dimensão política-ideológica, que

sustentou o regime autoritário do Governo Vargas, pautou-se conscientemente na propagação de um sistema educativo civil e militarizado nos moldes do nacionalismo autoritário, inculcando uma ideia de cidadania brasileira que perpassava pela instituição/invenção de uma língua homogênea, sob a qual alojou-se o próprio conceito de nação, e pelo fomento da cultura nacional.

Nesse sentido, destacamos que, para ganhar apoio popular, algumas práticas culturais começaram a ser transformadas em marcas de originalidade do país. Em 1931, por exemplo, Getúlio Vargas proclamou Nossa Senhora Aparecida, uma santa representada pela figura de uma mulher negra, como padroeira do Brasil e, em 1934, decretou a capoeira como esporte nacional, legalizando-a como profissão. Na mesma década, o samba ganhou *status* de gênero musical que representava a raiz do povo brasileiro, o carnaval foi institucionalizado e a feijoada converteu-se em prato típico do Brasil, ganhando uma simbologia metafórica de nacionalidade no que se refere à mestiçagem (mistura do arroz branco com o feijão preto), às belezas naturais (a couve verde como as matas) e à riqueza da terra (laranja de cor amarelada remetendo ao ouro). Essa práxis é um claro exemplo de como a ideologia dominante (a que controlava o Estado naquele momento) conseguiu se apropriar e reacentuar práticas das ideologias cotidianas, ou melhor, das ideologias não dominantes.

Assim, em meio a essa situação social de interação que aliava o nacionalismo ao progresso, alguns educadores brasileiros viram a oportunidade de implementar práticas pedagógicas mais modernas nas escolas, sob as quais se assentou não somente o método intuitivo, mas também os projetos de civilização e de molde nacional para a criação de uma comunidade imaginada, ou, como afirma Daniel Pecáut (1990), de uma ideologia de Estado que se queria como agente da construção nacional.

### 4.3 A PEDAGOGIA MODERNA E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL

Nesta penúltima parte da seção 4, abordaremos as concepções pedagógicas que permearam o campo educacional nos anos de 1920 e 1930 e que atravessaram a linha de pensamento do professor Raul Rodrigues Gomes quando da escrita dos manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939). As obras, enquanto enunciados escritos pelo autor dentro de um determinado horizonte ideológico, podem ser consideradas uma compreensão ideologicamente ativa (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), uma resposta às tendências pedagógicas de ensino, bem como às ideias nacionalista, patriótica, cívica e moral vigentes à época nas diversas esferas da comunicação discursiva.

Desde meados do século XIX, a Pedagogia Moderna vinha sendo introduzida em algumas escolas brasileiras como técnica ou perspectiva pedagógica antagônica à Pedagogia Tradicional, por defender um *ensino ativo* e legitimar-se como um saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico (CARVALHO, 2011), fomentando o ideário de uma *escola risonha e franca*<sup>164</sup>. Entretanto, é importante destacarmos que o termo *ativo* da Pedagogia Moderna adjetivava somente o modelo pedagógico, pois, no que se refere ao aluno, a práxis era pautada em tarefas objetivas e em exercícios *de* e *para* fazer coisas, ou seja, a participação do estudante ainda era pouco responsiva e se dava pela imitação de práticas exemplares. Apesar disso, a Pedagogia Moderna criticava a memorização e a repetição por parte dos discentes, propondo “[...] o contato direto da mente com a coisa, com o objeto, com a natureza: *intueri, intuitus*” (TEIVE, 2008, p. 30, grifo da autora), e defendia a aplicação do método de ensino intuitivo idealizado pelo educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi<sup>165</sup>, no século XVII, para desenvolvimento no Ensino Primário.

---

<sup>164</sup> Expressão atribuída ao pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966) conhecido por projetos políticos-pedagógicos em prol da *pedagogia/escola moderna* (educação pelo trabalho e escola autônoma, de livre cooperativismo e de autogestão escolar).

<sup>165</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), conhecido como o reformador da pedagogia tradicional, defendia que as crianças deveriam ter acesso ao saber de forma que se formassem espíritos livres e libertos pelo conhecimento. Para isso, Pestalozzi criou uma metodologia dividida em quatro grandes eixos de educação – intelectual, físico, profissional e moral – e fundamentado em princípios como: 1) aprendizagem pelos sentidos; 2) aprendizagem por exercícios; 3) acompanhamento periódico do progresso do aluno; 4) construção da autonomia intelectual e moral (aprendendo a aprender); e 5) educação dos educadores.

O *método intuitivo* ou *lições de coisas* foi pioneiro em seu tempo ao lançar um preceito metodológico que entendia que os conhecimentos advinham dos sentidos humanos, apontando-os como as primeiras ferramentas do aprendizado. Em outras palavras, o objetivo principal dessa metodologia era, segundo Vera Valdemarin (2004), principiar os alunos no uso dos sentidos para aquisição do conhecimento – da intuição dos sentidos para a intuição intelectual –, preparando-os para obter novas ideias e habituando-os, paulatinamente, a ver por si mesmos dentro e fora da escola, ampliando seus conhecimentos/observações e aplicando suas aptidões a um estudo determinado. Logo, antes de ensinar o sujeito a ler, era preciso ensiná-lo a ver, olhar e observar (GOES DENARDI, 2017).

Dada a proposição de que era preciso instruir pelas coisas e não acerca delas, as coisas passaram a ter papel fundamental [...] transformando-se na garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas gerado com base no contato do/a aluno/a com o objeto concreto, nas suas experimentações. Esta nova concepção de aprendizagem irá inaugurar uma nova forma de organizar o ensino e a escola: para além da palavra do mestre e do compêndio, impôs-se, então, a pedagogia dos sentidos, da manipulação das coisas e dos objetos e, quando não fosse possível a presença direta destes/as, o contato da criança com imagens e ilustrações, as quais, pouco a pouco, tornaram-se tão importantes quanto o texto verbal nos livros didáticos. A aprendizagem através do contato da criança com as coisas era vista como condição *sine qua non* para as aprendizagens posteriores, para as abstrações [...]. (TEIVE, 2008, p. 118).

Deslocada do “*ouvir*” para o “*ver*”, como fazia o ensino enciclopedístico, a nova metodologia associava agora o “*ver para fazer*” (VIDAL, 2000, p. 498) e, a partir de suas concepções de ensino, o método intuitivo passou a ser visto como sinônimo de progresso das competências e faculdades latentes dos alunos, conduzindo a escola à obrigatoriedade de oferecer situações em que esses estudantes, a partir da observação e da experimentação, pudessem conceber seu próprio aprendizado, o que levou, conseqüentemente, à modernização do aparato escolar: na segunda década da Primeira República, a administração pública dos estados, especialmente nas áreas urbanas, buscou adquirir e fornecer às instituições de educação primária materiais que viabilizassem o ensino intuitivo, como mapas, cartazes e coleções pedagógicas, bem como dar uma cara nova e moderna à arquitetura das escolas. Tudo para fomentar o observar e o experimentar defendido pelas lições de coisas.

No Brasil, os primeiros discursos contundentes em defesa do método e da Pedagogia Moderna foram realizados por Rui Barbosa, que traduziu e adaptou, em 1881, o compêndio *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*<sup>166</sup> escrito pelo professor norte-americano Norman Calkins. Esse manual tinha por objetivo “aparelhar” e “adestrar” os docentes para saber o que, como e quando ensinar, habilitando-os para a práxis de cada lição por meio de comandos e exemplos demonstrativos, e foi adotado nas reformas de ensino dos estados brasileiros, nos primeiros anos da República, para utilização por professores das escolas primárias, bem como na formação docente nas Escolas Normais. A esse respeito, Gladys Teive (2008, p. 36) aponta que o manual se converteu em uma espécie de guia para o preparo e elaboração de lições práticas e em um dos elementos basilares na configuração da identidade/subjetividade dos professores formados na época, “[...] contribuindo para incutir-lhes um corpo comum de categorias de pensamento e de ação, considerados necessários ao desempenho da missão de formar o ‘homem novo’ que os republicanos lhes outorgaram.”

Uma das reformas estaduais que marcou a utilização do método intuitivo e o fomento da Pedagogia Moderna no Brasil foi a Reforma Caetano de Campos, feita em São Paulo em 1892, a qual suscitou o que Marta Carvalho (2003, 2011) intitulou de *modelo escolar paulista*. Sumariamente, esse modelo de ensino tinha como prescrição a *arte de ensinar* e seguia uma lógica regida pelo *primado da visibilidade*, isto é, buscava ser exemplo de práticas escolares exitosas para as demais instituições de ensino do país, colocando em cena dispositivos de propagação e implementação de “bons moldes” e de homogeneização das ações docentes, como relatórios de inspeção, impressos com modelos de lições, revistas voltadas aos professores etc., conforme os preceitos da Pedagogia Moderna e os processos do ensino intuitivo (CARVALHO, 2011), o qual lograva êxito pelo fato de suas lições organizarem a prática escolar por meio de itinerários esboçados, o que o tornou

---

<sup>166</sup> Segundo Vera Valdemarin (2004), nessa época, Rui Barbosa, que era adepto aos ideais liberais, dedicava-se ao estudo de questões educacionais e, devido a isso, acompanhava a valorização conferida a novas metodologias de ensino, dentre as quais sobrelevava-se o método intuitivo. Em sua concepção, as lições de coisas eram um poderoso instrumento pedagógico, capaz de modernizar o ensino e, principalmente, formar alunos mais consonantes às transformações políticas e econômicas das décadas finais do século XIX.

[...] um instrumento imprescindível para controlar a escola e a sua influência sobre a sociedade, num momento histórico de profundas transformações e em que a educação elementar era considerada um veículo de socialização obrigatório, capaz de contribuir para recriar o imaginário popular com base em novos valores, instaurando uma nova sociabilidade. (TEIVE, 2008, p. 130).

Logo, a Pedagogia Moderna paulista criou/inventou o imaginário de uma escola também moderna com a frutificação de princípios intuitivos e científicos, bem como com a propagação de ideias ligadas ao civismo, ao nacionalismo e ao higienismo. Todavia, essa modernidade encontrava limitações ao fazer uso de estratégias disciplinares pautadas em castigos físicos e morais e na intensa vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos, mostrando também uma versão tradicional da *escola risonha e franca*. Além disso, em decorrência do controle excessivo, os professores passaram a driblar as autoridades pedagógicas e suas prescrições, do mesmo modo que começaram a burlar a avaliação dos resultados pedagógicos e os métodos oficiais de alfabetização (NUNES, 2000).

De toda forma, os moldes da Pedagogia Moderna, de sucesso momentâneo, fizeram com que outros estados convidassem os educadores de São Paulo, que ficaram conhecidos como *bandeirantes paulistas de ensino*<sup>167</sup>, para reformar o sistema escolar de cada região, como foi o caso de Prieto Martinez no Paraná, do qual falamos na seção anterior, e de Orestes Guimarães em Santa Catarina. Este último, por exemplo, durante sua gestão na Inspeção Geral do Ensino (1910-1918), mandou construir prédios escolares sob os moldes médico-higienistas, comprou carteiras individuais importadas dos Estados Unidos, adquiriu materiais didáticos considerados inovadores e realizou outros feitos que contribuíram para a prática das lições de coisas; além disso, estabeleceu a uniformidade do ensino catarinense e criou planos de habilitação de professores conforme os ditames da Pedagogia Moderna. As ações de Orestes Guimarães sob os preceitos do modelo escolar

---

<sup>167</sup> Refere-se à imagem mítica de professores paulistas que, contratados pelos governos estaduais, engajaram-se em uma cruzada, em prol da instrução pública brasileira, para popularizar os preceitos da pedagogia moderna e implementá-los nas reformas educacionais. O termo *bandeirante* era uma denominação dada aos exploradores/expansionistas territoriais, também chamados de sertanistas, durante o século XIX. Suas *missões* consistiam em ampliar as fronteiras de São Paulo, nem que para isso fosse necessário invadir terras e dizimar indígenas e quilombolas. Por muito tempo, os bandeirantes foram considerados heróis pela historiografia, ganhando, inclusive, monumentos escultóricos públicos fomentados pelo IHGB. Entretanto, mais recentemente, o debate sobre a real importância desses personagens históricos veio à tona, ocasionando a retirada e até mesmo destruição de alguns monumentos por parte de movimentos sociais.

paulista e baseados em fins nacionalistas, fizeram com que o professor ganhasse fama nacional e admiradores, como Raul Rodrigues Gomes.

Defensor da Pedagogia Moderna até meados da década de 1920, Raul Rodrigues Gomes tinha grande apreço pelo reformador de Santa Catarina, com o qual teve contato quando fora convidado para lecionar e dirigir o Grupo Escolar Conselheiro Mafra e a Escola Complementar anexa na Cidade de Joinville/SC, instituição que proporcionou ao professor paranaense maior contato com o ensino intuitivo e desafios no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa para descendentes de alemães. Segundo o próprio Raul Rodrigues Gomes, foi nessa feita que lhe ocorreu a ideia de escrever um manual que contemplasse um método facilitador para o ensino-aprendizagem do idioma nacional e que pudesse ser operacionalizado por professores e alunos de todo o país, conforme podemos constatar no discurso disposto na seção intitulada *Reconhecimento de Prática de Redação* (1938, p. 11-12):

Devo desde muito uma demonstração de reconhecimento a São Paulo pela sua influência na minha formação educacional. Foi com Orestes Guimarães – o bandeirante da processologia paulista, que penetrei nos meandros da admirável organização lançada por Cesário Mota depois da Proclamação da República. Foi [...] nas lições do inolvidável Orestes Guimarães, de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo que compreendi muito cedo o que representava a inovação pedagógica processada irreprimivelmente no mundo inteiro. [...] Eu dirigia em 1920 o famoso Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville, quando li uma série de artigos daquele notável professor no Estado de São Paulo sobre o ensino do vernáculo. Duas coisas ele preconizava nesse trabalho: o ensino analítico da língua e o praticismo desse estudo, pela aplicação do célebre aforismo americano “Learning by Doing”. Seus quatro ou cinco excelentes artigos me elucidaram, abrindo-me veredas que nunca mais abandonei e de que resultaram o meu livro *Prática de Redação* [...].

Nesse discurso, Raul Rodrigues Gomes, ademais de homenagear Orestes Guimarães, faz alusão ao médico e político paulista Cesário Mota (1847-1897) – intelectual que atuou ativamente em favor da República e da educação, bem como promoveu debates sobre saúde pública e higiene durante o século XIX – e aos professores Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, os quais já despontavam no início dos anos 1920 como grandes nomes da educação brasileira e com quem Raul Rodrigues Gomes teve contato pessoal após a I CNE (1927). Entretanto, é a última informação da citação que nos dá subsídios para mostrar que, entre as décadas de 1920 e 1930, adentrava em terras brasileiras uma nova concepção de ensino: o

*learning by doing*, ou seja, o *aprender fazendo*, máxima do filósofo americano John Dewey (1859-1952), que, ao ser compreendido e usado por intelectuais de influência comprovada na esfera educativa, marcava um certo declínio do saber-fazer e da imitação das boas práticas da Pedagogia Moderna.

De acordo com Marta Carvalho (2003, 2011), foi com a Reforma Sampaio Dória (1920) que os primeiros sinais de esgotamento do modelo pedagógico da Pedagogia Moderna começaram a aparecer, pois outras metas educacionais estavam sendo traçadas em prol da nacionalização das populações operárias e do fim do analfabetismo, que era alçado como uma marca de inaptidão do país para o progresso. Assim, a Pedagogia Moderna já não era mais suficiente para normalizar as práticas escolares e promover o projeto de modernização republicano, fazendo com que, na segunda metade da década de 1920, fosse mobilizado outro modelo que operasse novos saberes pedagógicos e, sobretudo, que colocasse em cena “[...] uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolares” (CARVALHO, 2011, p. 194). Esse modelo era o da pedagogia da Escola Nova.

O processo de orientação para uma concepção pedagógica mais atual e abrangente à época foi marcado por motivações políticas, econômicas e sociais, que corroboraram para a emergência de um *entusiasmo pela educação* e de um *otimismo pedagógico* (NAGLE, 2009), conforme vimos na seção 4.1. Diversos educadores e intelectuais brasileiros, imbuídos de um espírito inovador e portando-se como representantes do *novo* a respeito da esfera educacional, passaram a ter contato com teorias estrangeiras por meio de viagens promovidas por iniciativas governamentais e, apropriando-se desses estudos e métodos, trouxeram-nos para serem implementados nas reformas estaduais realizadas nas décadas de 1920 e 1930. Segundo Marta Carvalho (2002, p. 376), nessas viagens, os educadores

[...] colhiam, geralmente, certo deslumbramento e uma alta dose de espanto com as condições materiais vigentes nas instituições escolares estrangeiras, com a cultura pedagógica inscrita nas práticas da sala de aula, com os valores políticos impregnados nos modos de organizar e facultar o acesso popular à escola. Mas, sobretudo, apostavam no poder de transformação social da escola de massas e na viabilidade de um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem.

Esse foi o caso de Anísio Teixeira, que durante sua passagem pela Europa (1925)<sup>168</sup> e Estados Unidos (1927, 1928-1929)<sup>169</sup>, inclinou-se para o conhecimento de abordagens mais ativas e democráticas de educação para a transformação da escola e dos cidadãos brasileiros, conhecendo, então, a obra e o próprio John Dewey durante seu mestrado na Universidade de Columbia. Assim, ao retornar ao Brasil em 1929, Anísio Teixeira trouxe consigo o ideário escolanovista norte-americano e o desejo de colocar em prática seus conhecimentos na Instrução Pública brasileira, tornando-se pioneiro no movimento de renovação educacional que desencadearia o Manifesto de 1932.

A pedagogia de John Dewey que conquistou o educador brasileiro consistia em um olhar diferenciado para as finalidades da escola – que deveria ser mais humana, justa e democrática – afirmando que ela não era uma preparação para a vida, mas sim a própria vida, uma comunidade em miniatura. O filósofo americano propunha que a instituição educativa deveria ser vista como um laboratório da vida social, já que contemplava todas as nuances da sociedade e na qual se poderia aplicar a metodologia ativa do *aprender fazendo*, colocando o aluno no centro do ensino-aprendizagem e o professor como guia nesse processo. Esse ensino, para Dewey, deveria acontecer em um ambiente estimulador e de liberdade, que desenvolvesse no estudante os princípios da solidariedade e cooperação e que tomasse por base a democracia e a valorização das experiências e diferenças individuais em prol do desenvolvimento e formação de cidadãos.

Aqui vemos, portanto, a maior diferença entre o uso do termo *ativo/a* refletido e refratado pela Pedagogia Moderna e pela Escola Nova: para aquela, a atividade estava na capacidade de observar para imitar, em um exercício de agir no momento oportuno de acordo com as faculdades mentais. Já para esta, a pedagogia ativa distanciava-se da cópia de modelos e da arte de bem ensinar e de bem aprender como exercício das *faculdades da alma* (CARVALHO, 2011), e pautava-se em uma concepção de natureza filosófica e psicológica moderna acerca da atividade infantil como sinônimo de movimentação, de expressão e de trabalho ativo. Logo, na

---

<sup>168</sup> Nesse momento, Anísio Teixeira estava à frente da Instrução Pública baiana e viajou à Europa, onde permaneceu quatro meses, para conhecer, especialmente, as escolas belgas, usinas das pedagogias de Adolphe Ferrière (1879-1960) e Jean-Ovide Decroly (1871-1932).

<sup>169</sup> Na primeira viagem aos EUA, em 1927, Anísio Teixeira tinha o intuito de conhecer os preceitos pedagógicos americanos na busca de soluções para os problemas educacionais baianos. Foi nessa ocasião que conheceu a obra de John Dewey, a qual gerou o interesse em Anísio de retornar ao país norte-americano em 1928 para cursar a pós-graduação com o referido pedagogo e apropriar-se de sua teoria escolanovista.

disputa para liderar um novo cânone das práticas escolares inovadoras, com a demarcação das diferenças entre a Pedagogia Moderna dos *exercícios ativos* do *ensino intuitivo* e a *nova escola ativa* (CARVALHO, 2002), a Escola Nova emergiu como vencedora, sendo a mais apropriada e, portanto, mais ativa, tanto no que diz respeito à utilização de um método de ensino quanto à ampliação da oferta de serviços públicos<sup>170</sup>.

É importante destacar que as ideias escolanovistas que entraram na esfera educacional brasileira ao final da década de 1920, e que reivindicaram para si o *status de moderna e ativa*, não vieram apenas do movimento norte-americano iniciado por John Dewey, mas também das concepções de ensino de pedagogistas como Maria Montessori<sup>171</sup> e Ovide Decroly<sup>172</sup>, as quais passaram a ser discutidas e ganharam destaque e seguidores brasileiros, principalmente do grupo dos liberais, a partir da realização das CNE promovidas pela ABE em 1927. Sobre os preceitos desses dois autores, Vanessa Goes Denardi (2017, p. 31, grifo da autora) explica:

O método Montessori começou a ser aplicado nos jardins de infância italianos para estimular as faculdades das crianças em um ambiente de plena liberdade, rodeado, porém, de coisas sugestivas, de objetos que despertavam a iniciativa ao aprendizado, excitando naturalmente a atenção da criança e suscitando à atividade individual e para o trabalho material e mental (autoeducação). A palavra de ordem era *liberdade*, porém uma liberdade mediada, e não uma liberdade-abandono. Já o programa do pedagogo belga, Ovide Decroly, tinha por objetivo três fases: observação, associação e expressão e por lema *o destino de um ser qualquer é viver*, ou seja, a educação deveria ter por fins manter a vida e fazer com que o indivíduo alcançasse um grau de desenvolvimento que sua constituição e meio lhe exigissem.

Assim como Anísio Teixeira fez com as ideias de John Dewey, Lourenço Filho difundiu e explorou os preceitos de Montessori e Decroly e criticou duramente a Pedagogia Moderna, asseverando que ela reafirmava princípios tradicionais ao

---

<sup>170</sup> Hoje também muito se tem discutido sobre o uso de metodologias ativas, as quais têm por princípio um conjunto de abordagens educacionais pautadas na experiência e que colocam o aluno como centro do ensino-aprendizagem (Ex.: sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em projetos etc.).

<sup>171</sup> Maria Montessori (1870-1952) foi uma médica e educadora italiana. Uma das primeiras mulheres a obter o título de médica na Itália, Maria Montessori dedicou-se à luta pela defesa dos direitos das mulheres e das crianças e criou a *Casa dei Bambini*, instituição de ensino para crianças de 3 a 6 anos na qual desenvolveu e aplicou sua metodologia que valorizava os interesses dos alunos para a criação de materiais e técnicas de aprendizagem.

<sup>172</sup> Jean-Ovide Decroly (1871-1932) foi um médico e educador belga que ficou conhecido por seu trabalho no L' Ecolle de L' Ermitage, em Bruxelas, cujo lema era "educar para a vida e pela vida". Para Ovide Decroly, era preciso respeitar a individualidade e a personalidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, bem como propor atividades articuladas por centros de interesse.

invés de reajustá-los às novas circunstâncias e que não promovia o verdadeiro ensino ativo, pois apoiava-se na cópia, pura e simples, de processos de ensino praticados em escolas-modelo, como fazia o modelo escolar paulista. Ademais, não praticava de fato a educação funcional e, portanto, o professor não tinha conhecimento, nem acesso aos estudos da “nova psicologia”, pois não sabia por que fazia o que fazia e nem como se fazia (LOURENÇO FILHO, 1967 [1929]). Acerca disso, Jorge Nagle (2009) e Marta Carvalho (2011) afirmam que o Movimento da Escola Nova atribuiu a todas as concepções pedagógicas anteriores o adjetivo de *tradicional*<sup>173</sup>, e fundamentou-se, primordialmente, em um novo entendimento sobre a infância, alicerçando-se na “institucionalização do respeito à da criança, à sua atividade pessoal, a seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios de seu ‘desenvolvimento natural’” (NAGLE, 2009, p. 272). Logo, não havia mais lugar para uma pedagogia baseada em cópias, em disciplinarização por castigos físicos, e na passividade dos alunos.

Fomentador da psicologia de base experimental, Lourenço Filho tomou frente no projeto de renovação educacional que deveria atender, primordialmente, às exigências do desenvolvimento da criança, sendo esse o princípio central do movimento escolanovista, juntamente com a revisão de questões de ordem social (escola assistida pelo Estado, educação sem privilégios de classe etc.), preceito que marcou o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932). Dessa forma, a Escola Nova parece ter emergido no Brasil pela necessidade de reformulação dos meios de educar e de reavaliação dos fins da escola em um momento em que o país buscava-se firmar como Estado-nação após a Revolução de 1930.

Entretanto, o discurso escolanovista no Brasil, apesar de ter ganhado muitos adeptos dentro da ABE, foi motivo de dissonâncias ideológicas entre os grupos que a constituía. Enquanto os pioneiros eram os defensores e divulgadores da nova pedagogia que propalava a democracia e a liberdade em sala de aula, os católicos acusavam-na de subverter a ordem ao deixar que o aluno tomasse frente no processo de aprendizagem. Além disso, os embates pioraram quando dos ideais da Escola Nova emergiram as proposições de uma escola pública, laica e coeducativa. Contudo, mister destacarmos que a coesão dentro dos grupos no que se refere aos

---

<sup>173</sup> Devido a isso, muitos trabalhos acadêmicos deixam de abordar a Pedagogia Moderna, seja pelo equívoco de confundi-la com a Escola Nova, seja pelo desconhecimento da existência dessa concepção pedagógica, pois os estudos acadêmicos sobre ela datam os anos 2000 (NUNES, 2000; VIDAL, 2000; CARVALHO, 2002, 2003; VALDEMARIN, 2004; TEIVE, 2008).

preceitos da Escola Nova não era total, pois havia educadores ligados à ala católica da educação, por exemplo, que simpatizavam com alguns pontos escolanovistas, como Everardo Backheuser, professor paulista que refletiu e refratou os princípios pedagógicos em questão em seus manuais escolares<sup>174</sup>.

Com a efervescência causada pelas novas práticas e saberes escolares do final da década de 1920 e início de 1930, surgiu a necessidade, de um lado, dos pioneiros tornarem a bibliografia estrangeira escolanovista mais acessível ao magistério público por meio de traduções de obras e publicações de manuais e linhas editoriais com as diretrizes atuais da época; e de outro, dos católicos mobilizarem meios de combate àquilo que qualificavam como uma “pedagogia comunista”<sup>175</sup>, sem finalidade e aquém do ideal educativo (leia-se: colocar Deus na escola). Assim, a Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos (1927), a Coleção Pedagógica da Editora F. Briguet e Cia (1929) e a Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Editora Nacional (1931) foram lançadas e congressos/conferências foram organizados pelos pioneiros como estratégia de difusão do pensamento da Escola Nova (VIDAL, 2000). Em contrapartida, as revistas ligadas ao Centro Dom Vital e à Confederação Católica Brasileira de Educação – como *A Ordem* e a *Revista Brasileira de Pedagogia*, respectivamente –, combatiam veementemente a influência das pedagogias estrangeiras de John Dewey e seus contemporâneos brasileiros.

Foi nessa época que Lourenço Filho lançou a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930), a qual, integrando o rol de publicações pedagógicas da Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos<sup>176</sup>, apresentava bases, sistemas e diretrizes da pedagogia escolanovista experimentados, primordialmente, na Europa e nos Estados Unidos, e intencionava a exposição, a estimulação e a reflexão dessa nova tendência entre os educadores brasileiros. Nesse livro,

---

<sup>174</sup> Maristela da Rosa (2017) defende, em sua tese de doutorado sobre a trajetória educacional de Everardo Backheuser, a existência de um escolanovismo católico. Cf.: ROSA, Maristela da. *Escolanovismo católico Backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940)*. Tese (Doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

<sup>175</sup> Para os católicos vinculados à revista *A Ordem*, as ideias de John Dewey não tinham respaldo normativo das ações humanas e rejeitavam o transcendental, que, segundo eles, era a fonte dos princípios morais a serem seguidos. Assim, em seus discursos, passaram a representar o filósofo norte-americano como comunista, bem como todos os escolanovistas pioneiros.

<sup>176</sup> A coleção da Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos era dirigida pelo próprio Lourenço Filho e, de acordo com Márcia Razzini (2007), foi de grande importância para a formação dos professores normalistas e nos debates educacionais da época.

Lourenço Filho (1967 [1930]) afirma que as raízes do movimento da Escola Nova estavam relacionadas ao princípio comum de que de cada nação deveria surgir uma coesão no que se refere à cultura, originando, assim, os Estados de base nacional. Isto posto, a nação teria um núcleo composto por uma mesma língua, pelos mesmos costumes e pela unidade política, e, por isso, a educação passou a ser vista como um instrumento de construção político-social e a expansão da escola pública tornou-se necessária.

Foi, de fato, com a expansão dos sistemas públicos de ensino que se iniciou a elaboração de uma *pedagogia social*, de par com desenvolvimento de estudos da *história da educação* e, a seguir, da *educação comparada*; tentava-se a compreensão do processo educacional, alargando-se o conhecimento de seus fatos no tempo e no espaço. Teorias surgiram para acentuar o primado de valores sociais [...]. Não obstante, começavam as questões educacionais a ascender dos limitados problemas da didática para os da compreensão das técnicas sociais; da questão dos meios, procedimentos e recursos práticos, para os da consciência de novos objetivos a serem realizados através da escola; e, enfim, os da compreensão de recursos educativos dentro de um processo mais amplo, que exigia a compreensão de influências de muitas origens – familiares, religiosas, econômicas, políticas. A educação vinha a propor-se, enfim, como problema integral de cultura. (LOURENÇO FILHO, 1967 [1930], p. 23, grifos do autor).

Dessa forma, para seus precursores, as raízes da Escola Nova estavam calcadas na formação de uma nova mentalidade, liberta e esclarecida (LOURENÇO FILHO, 1967 [1930]), que só poderia ser alcançada com a aplicação de sistemas científicos nas escolas brasileiras, sejam eles de Montessori, sejam de Decroly, sejam de Dewey. E isso porque, para Lourenço Filho (1967 [1930]), esses sistemas partilhavam a mesma convicção de que a ciência poderia solucionar o problema da educação ou, pelo menos, encará-lo com exatidão, e, por isso, eram necessários meios – concebidos na liberdade e na autonomia, mas também na disciplina e na autoridade – para chegar aos fins da educação, que seriam sempre sociais. Nesse sentido, fazia-se preciso “[...] encarar a escola – instituição de educação intencional e sistemática, por excelência – como órgão de reforçamento e sistematização de toda a ação educativa da comunidade, não órgão que a ela possa se opor, ou dela se desligar”, já que só poderia haver “[...] um educando, o indivíduo; um educador, o meio social.” (LOURENÇO FILHO, 1967 [1930] p. 5).

Essa pedagogia social escolanovista a qual Lourenço Filho se refere, baseada nos preceitos dos educadores estrangeiros citados anteriormente, foi

efetivamente proposta e tornou-se símbolo dos professores renovadores quando do lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Esse documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 signatários, dentre eles Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Raul Rodrigues Gomes, definia soluções a serem aplicadas aos problemas educacionais brasileiros, em meio dos quais estavam: a democratização do ensino pela efetivação de uma escola pública, obrigatória e gratuita; a laicidade para tornar as práticas educacionais mais racionais; a escola única e múltipla, ou seja, educação pautada em um currículo comum preestabelecido pelo Governo Federal e, ao mesmo tempo, adaptada às diferenças regionais; a educação funcional, ativa e renovada, na qual o aluno deve ser o centro do aprendizado; e a formação universitária para todos os docentes, independentemente do nível de atuação, para fornecer-lhes um aparato analítico que permitisse abarcar a concepção de ensino do ideário renovador, bem como atuar sobre a criança enquanto sujeito social.

A ideia dos pioneiros, segundo Libânia Xavier (1999), era intensificar a execução de um sistema público de ensino – entendido como requisito para a formação do cidadão, para a nova ordem política e para o “projeto de construção da nacionalidade” – enfatizando o sentimento de urgência em relação à superação da “ignorância” do povo, que se via refletida nos altos índices de analfabetismo e na resistência da sociedade, principalmente do grupo dos católicos, em relação às questões consideradas fundamentais à modernização na esfera escolar, dentre elas a democratização das relações sociais e a universalização de acesso às instituições de ensino. Com base nesses princípios, os pioneiros traçaram diversas estratégias durante o Governo Vargas para implementar os preceitos escolanovistas, sobretudo na Constituinte de 1934, quando propuseram o ensino para todos, a fixação de diretrizes nacionais, a educação laica e a autonomia administrativa das escolas. Contudo, algumas dessas solicitações foram rechaçadas ou atendidas de forma parcial, como nos explica Libânia Xavier (1999, p. 47-48):

Quanto o direito à Educação, o texto constitucional de 1934 revelava a conciliação de políticas opostas explicitando uma ideia ambígua em relação aos mecanismos garantidores do direito à educação, na medida em que determinava que o direito à educação devia ser assegurado tanto pela família quanto pelos poderes públicos. Dessa forma, a definição da função educativa ficava dividida entre o Estado e a Família, enfraquecendo o dever do poder público em garantir educação gratuita para todos. [...] ao mesmo tempo em que contemplava as reivindicações da Igreja Católica, aprovando

o ensino religioso nas escolas públicas, a Constituição de 1934 também incorporou propostas e práticas de projetos apresentados por outros grupos, como o rádio e o cinema educativos, o canto orfeônico, a prática classificatória dos alunos e o culto à pátria.

Com a intervenção cada vez mais intensa do Governo Federal, o Golpe de 1937 e o início do Estado Novo, a centralização do sistema educativo passou a ser ainda maior e com alto grau de normatividade, e os dispositivos pedagógicos começaram a favorecer uma modernização conservadora em prol da consolidação da nacionalidade muito própria da gestão do Ministro Gustavo Capanema, com o cerceamento das manifestações de pluralismo, o culto ao civismo e ao patriotismo, o fomento ao ensino religioso, a padronização dos currículos escolares e dos livros didáticos, o controle de fiscalização federal e a desvalorização das minorias étnicas, linguísticas e culturais (núcleos estrangeiros). Mesmo com a atuação de Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, muitas das ideologias escolanovistas acabaram ficando apenas no plano das ideias e, apesar de tanta luta, alguns pioneiros precisaram adaptar-se ao novo padrão educativo para manter/garantir seu espaço de liderança na esfera educacional pública.

Foi em meio a essas tensões políticas, sociais e culturais da iminência do novo governo e das discussões profícuas sobre a Escola Nova que Raul Rodrigues Gomes publicou dois dos manuais intitulados *Prática de Redação*, e que são objetos de análise desta pesquisa, ambos integrantes da Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Editora Nacional, instituição essa dirigida por Fernando de Azevedo: o de 1938, voltada ao Curso Elementar, e o de 1939, para 3º e 4º anos do Curso Elementar, 1º e 2º anos das Escolas Complementares ou Intermediárias, Cursos de Exames de Admissão aos Ginásios, Escolas Normais e Colégios Militares. As duas obras, como apresentaremos na seção 5 desta tese, obedecem a padronização proposta por Gustavo Capanema, tanto no que diz respeito aos elementos metatextuais quanto aos conteúdos propostos, em um movimento de valorização do nacional e da refração de uma nação idealizada e, portanto, inventada.

Ademais, como manuais de ensino de língua portuguesa, os referidos manuais *Prática de Redação* (1938 e 1939) atendiam aos preceitos de ensino de leitura e escrita da época, ou seja, a leitura deveria ser visual e silenciosa, possibilitando ao aluno uma experiência individual de aquisição de informações, bem como intensificada e alargada no que se refere à quantidade de livros lidos; e a

escrita deveria prezar pela “comunicação rápida” que se fazia necessária para a vida moderna, em uma “eficiente economia de tempo” para evitar a “fadiga inútil” (VIDAL, 2000), mas sem desprezar da caligrafia. No que tange à metodologia, Raul Rodrigues Gomes propõe exercícios de observação que, segundo ele, inspirados nos preceitos decrolyanos de “enriquecimento cerebral”, são a alma do seu processo de ensino (GOMES, 1938).

Feita a relação entre os manuais escolares e a Escola Nova, a seguir abordaremos como os manuais escolares publicados por Raul Rodrigues Gomes e voltados para a prática de leitura e escrita estavam situados nesse contexto de ensino da língua portuguesa no Brasil – e, mais especificamente, no Paraná – durante as décadas de 1920 e 1930.

#### 4.4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde a Proclamação da República (1889), a questão da língua ganhou um elevado grau de importância, principalmente dentro de determinadas disciplinas escolares, pois a língua portuguesa e a sua consolidação como objeto de ensino e aprendizagem (ensino sobre a língua, predominantemente) nos currículos da educação primária e secundária passou a ser vista como um meio eficaz para criar e consolidar a identidade brasileira, isto é, como uma expressão simbólica da criação de uma nacionalidade. Logo, ao analisarmos a relação entre língua e nação, precisamos, inevitavelmente, considerar as dimensões políticas, econômicas e sociais que as atravessam (BAKHTIN, 2017 [1930-1936]; STEINBERG, 1997).

Dessa forma, podemos dizer que a questão da língua e de seu ensino dentro da construção do nacionalismo, de um modo geral, e no Brasil, de modo particular, não foi, e ainda não é, uma questão apenas linguística, como nos alerta Carlos Alberto Faraco (2001), mas sim, e sobretudo, uma questão imprescindível para a *polis* como um todo, já que ela atravessa e afeta direta e profundamente diversas situações sociais e coloca-se no campo das batalhas culturais. A orientação para uma dada língua, no caso, o português, e o seu ensino em dada(s) disciplina(s), contribuía não só para o conhecimento escolar específico, mas também para a reflexão e refração da história, da cultura e da sociedade que a atravessava, uma vez que, como discutimos em seção anterior, há uma relação constitutiva entre

linguagem e sociedade e suas ideologias e valores sociais. O signo, por refletir, mas também por refratar a sociedade, é sempre ideológico.

Precisamos reconhecer, pois, que a questão da língua, ademais de ser fundamental para a constituição e o desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, ou seja, para seu segundo nascimento, seu nascimento social, como nos lembra Valentin Volóchinov (2017 [1929]), é condição indispensável na percepção dos sujeitos sobre si e sobre o outro e de como eles agem e compreendem ideologicamente o mundo. Nesse sentido, concordamos com João Wanderley Geraldi (2013 [1991]) quando ele afirma que a linguagem possui uma especial relevância, já que ela é a forma mais usual de encontros, desencontros e confrontos de posições que se tornam públicas. Por esse motivo, a questão do ensino da língua deve ser sempre pensada e analisada à luz da linguagem, a qual envolve e transmite os pontos de vista que se formaram ao longo do tempo-espço, refletindo e refratando o acontecimento da interrelação entre os falantes (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Na década de 1920, as disciplinas que objetivavam ensinar a língua portuguesa serviam como um espaço ideológico de interlocução à modificação e/ou à consolidação de crenças e valores para responder a determinados interesses, tanto pedagógicos quanto políticos e sociais relacionados ao nacionalismo, por meio do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, bem como pela imposição de uma determinada norma da língua. Portanto, o objetivo era ensinar uma língua nacional, unificada, de acordo com a normativa/variedade linguística que atedia a um grupo social dominante, por meio de assuntos e temas “[...] relativos ao Brasil, para narrações, descrições e biografias dos grandes homens em todos ramos da atividade [...]” a fim de desenvolver nos/as/es alunos/as/es “[...] sentimentos de patriotismo e de civismo.” (BRASIL, 1925).

Vale lembrar que a escolha de uma língua nacional como um meio de expressão de nacionalidade, que visa apagar outras variedades linguísticas, já vinha se destacando como acontecimento em diversas partes do mundo, principalmente devido à consolidação dos Estados-nação europeus a partir do século XIX, os quais requeriam uma política unificada para impor às diferentes realidades socioculturais modelos únicos de economia, educação, etc. Na Espanha, por exemplo, desde a Constituição de Cádiz (1812), houve uma tentativa impositiva de tornar o castelhano a língua nacional a ser ensinada em todas escolas do país, inclusive com medidas

de controle sobre os livros escolares para evitar a sobreposição do Catalão, do Galego, ou de qualquer outra variedade linguística. Tal imposição do castelhano como língua única ficou ainda mais evidente no governo de Primo de Rivera (1923-1930) e durante todo o período da chamada Espanha Franquista (1936-1975).

Vemos, portanto, que o apagamento das variedades linguísticas, de acordo com Mikhail Bakhtin (2017 [1930-1936]), reside nas forças de centralização do mundo *verboideológico*, isto é, nas forças centrípetas que, pertencentes a uma classe dominante, atuam com a intencionalidade de normatizar, homogeneizar a língua, oficializando-a e tornando-a reconhecida, ao mesmo passo que desestabilizam e opõem-se à pluralidade linguística advindas das classes dominadas:

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, no fundo, sempre indicada em cada momento da sua vida opõe-se ao heterodiscurso real. Ao mesmo tempo, porém, é real enquanto força que supera esse heterodiscurso, que lhe impõe certos limites, que assegura certo *maximum* de compreensão mútua e se cristaliza na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (do dia a dia) e da literária, com a linguagem “correta”. (BAKHTIN, 2017 [1930-1936], p. 39-40, grifos do autor).

Considerando essa corrente verboideológica de unificação da língua e voltando ao contexto brasileiro, no Ensino Primário público, cuja organização curricular era de responsabilidade de cada estado e onde se pôde notar alguns esforços na ampliação da oferta de vagas, conforme enunciamos na subseção 4.1 (em decorrência da presença de imigrantes, dos desdobramentos da Primeira Guerra Mundial, do crescimento econômico, etc.), o ensino de língua portuguesa, orientado na direção das forças centrípetas de monologização, estava pautado, primordialmente, na alfabetização, estabelecida como o instrumento da *modernização* e do *progresso* da nação, principalmente no que se refere ao direito ao voto, visto que somente os homens que sabiam ler e escrever podiam participar da vida política do país. Por esse motivo, o foco do ensino, que até o início da República era pautado basicamente na oralidade, passou, nesse cronotopo, a ser também na escrita.

Outrossim, como este era um contexto de criação de uma identidade nacional, havia um movimento de tentativa de soberania nacional (ANDERSON, 2008 [1983]), de mitificação de uma realidade única, homogênea, e considerada

mais “correta”, “cultura” ou “conservadora” da língua. Dessa forma, a língua portuguesa a ser ensinada na modalidade oral e escrita deveria estar livre de variedades linguísticas e de experiências históricas e socioculturais de grupos hierarquicamente minoritários ou sem prestígio social. Essa modalidade linguística a ser ensinada e seguida, e que ocorre essencialmente na escrita, chamada de *norma* ou *norma padrão*, representa, segundo Carlos Alberto Faraco (2006 [1989]), um ideal de língua cultivado pela elite intelectual, pelo sistema escolar e pelos meios de comunicação social.

A questão da centralização linguística, segundo Valentin Volóchinov (2017 [1929]), ignora a realidade fundamental da língua, que é a interação verbal, fazendo com que aquilo que é ensinado se distancie daquilo que se vive nas diferentes esferas sociais, suscitando, assim, uma visão parcial, que não reflete os acontecimentos das interrelações entre os sujeitos.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2011 [1992], p. 49-50).

Isto posto, abordaremos o ensino de língua portuguesa por meio do currículo escolar do Paraná, estado onde Raul Rodrigues Gomes, atuou durante muitos anos como docente na Educação Básica e publicou o primeiro manual escolar *Prática de Redação* (1927), voltado para escolas primárias noturnas, que atendiam adultos e operários. As disciplinas da educação primária dos Grupos Escolares paranaenses (prescritas na Portaria nº 86 de 19 de agosto de 1921 e mantidos na Reforma de 1923), pautadas nos preceitos da Pedagogia Moderna e destinadas aos quatro anos desse segmento de ensino, apresentavam-se da seguinte forma: Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História Pátria, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais – Higiene, Música, Desenho, Trabalhos Manuais e Ginástica. Essa organização era bastante semelhante à dos demais estados do Brasil, como Santa Catarina e Distrito Federal.

Considerando as disciplinas que abordavam a língua portuguesa como conteúdo escolar, já que este é o foco desta subseção, verificamos que o uso do método intuitivo era o mais recomendado para o ensino-aprendizagem. Na disciplina de Leitura, a instrução dada aos/às/es professores/as do 1º ano é que organizassem a turma de modo que a oralização do material, disposto no quadro ou no livro, fosse

realizada de forma ordenada (por fileiras) e em voz alta. Já no 2º, 3º e 4º anos, sendo a classe mais numerosa, a leitura poderia ser dividida em dois dias. Para auxiliar na pronúncia e no entendimento dos vocábulos, o/a/e professor/a/e poderia antes oralizar o texto aos/às/es estudantes, facilitando, também, a posterior compreensão dos sentidos (PARANÁ, 1921), ou seja, o/a/e docente, imbuído da “arte de ensinar”, deveria fornecer oralmente um padrão, na forma de prática exemplar, de “boa leitura” e “boa compreensão”.

Esses exercícios de leitura como oralização da escrita, calcados em um sistema repetitivo de uniformização e fixação de termos específicos, vão, de certo modo, ao encontro de uma orientação dialógica, que é um fenômeno próprio a todo discurso (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), mas tendenciam a um monologismo e ao apagamento das vozes dos/as/es alunos/as/es, prevendo apenas a reprodução descontextualizada e desvinculada do uso da linguagem cotidiana.

Logo, essa concepção de ensino de leitura de textos em sala de aula remete a, pelo menos, três sentidos axiológicos, apontados por João Wanderley Geraldi (2013 [1991]), do uso do texto como um “modelo”: 1) *objeto de leitura vozeada*, ao sugerir a oralização do texto em voz alta para verificação da semelhança com a leitura do/a/de professor/a/e; 2) *objeto de fixação de sentidos*, ao ler o texto e compreender o seu significado somente à luz da leitura crítica da autoridade, nesse caso, do/a/e docente; 3) *objeto de imitação*, ao considerar o texto como exemplo para a posterior produção autoral, tanto escrita quanto oral. Essas três significações ou formas de introdução/ uso do texto demonstram uma certa unicidade daquilo que poderia ser plural, pois fixa-se a dinamicidade do enunciado, tornando-o produto pronto, acabado, e sem possibilidade de produção de sentidos diversos a partir de pistas fornecidas e analisadas (GERALDI, 2013 [1991]).

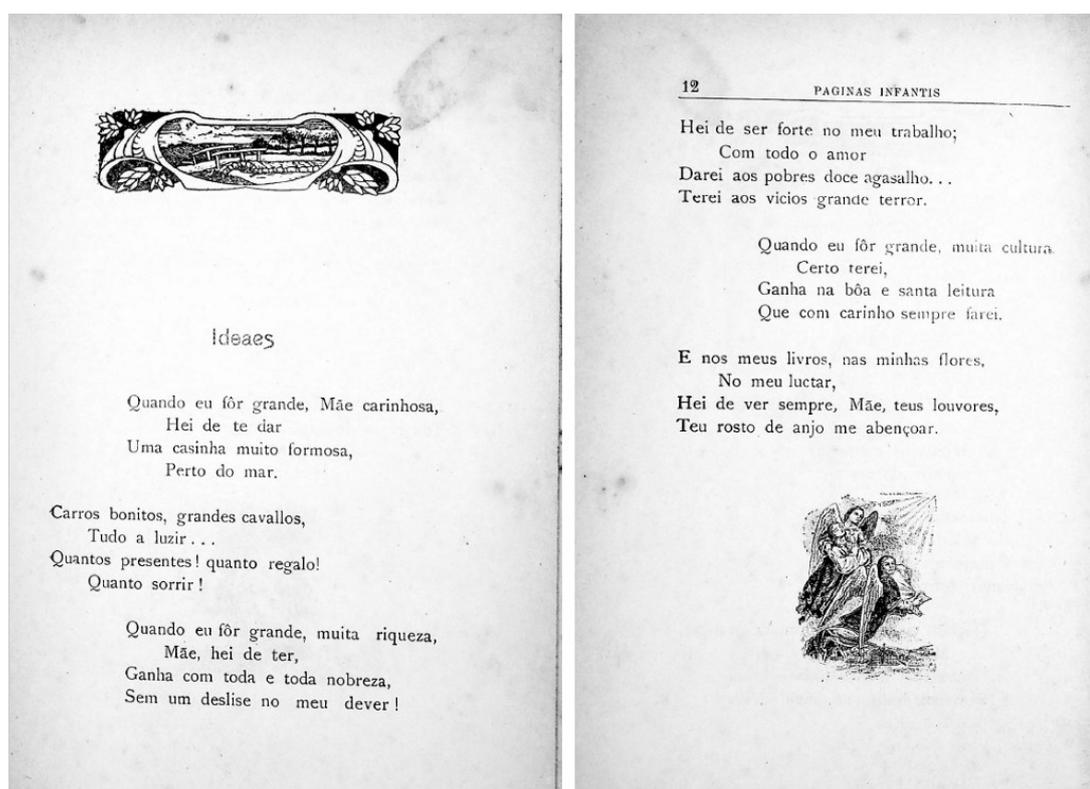
A cartilha, ou livro de texto ou livro de leitura, era um desses compilados de textos prontos e modelares a ser seguido nas escolas das primeiras décadas do século XX e figurava como objeto primordial para o trabalho de reconhecimento das palavras; de decomposição das sílabas e letras; de interpretação de enunciados; de exercícios de semântica, sinonímia e pontuação; dentre outros. O uso desse material, que “deitou raízes” na cultura escolar, tinha um caráter lúdico e prático, mas também disciplinador, de acordo com Vera Valdemarin (2004), pois era um elemento novo que atraía a atenção das crianças e que se colocava como algo

comum para toda a classe e para o professor, unindo-os no caminho do conhecimento considerado mais adequado.

A modo de exemplificação, as obras recomendadas e adotadas à época para uso no 1º ano nas instituições de ensino paranaenses, assim como para as de outros estados brasileiros, foram *Páginas Infantis* (1908), de Prescilia Duarte de Almeida, *Ensino Rápido* (1917), de Mariano de Oliveira, e *Corações de Crianças* (1918), de Rita de Macedo Barreto; e para o 2º, 3º e 4º anos, foram indicados os livros 1º, 2º e 3º, de João Köpke, e *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo.

Seguindo os chamados preceitos civilizatórios das primeiras décadas do século XX, que são a materialização de uma dada visão de mundo, de dados grupos sociais, esses livros, ilustrados com desenhos e/ou fotografias, traziam em seu bojo poemas, enigmas e pequenos contos com temáticas moralizadoras, como a dignificação pelo trabalho, os males causados pelos vícios, o modelo de bom filho e de boa mãe, os dogmas do catolicismo, etc., demonstrando o atravessamento da ideologia de um grupo dominante na esfera escolar, por meio do material escolar usado nas disciplinas, no caso, a de ensino de língua portuguesa. Vejamos na Figura 10 um exemplo que ilustra essa afirmação:

Figura 10 – Poema “Ideais” de *Páginas Infantis* (1908)



Fonte: Acervo da autora

No texto, a autora articulou elementos moralizadores para que os/as/es estudantes, apropriando-se do material de leitura, refletissem e revissem seus modos de ver o mundo e de representá-lo, com o intuito de estabilizar/limitar as formas de raciocínio e de levar à projeção e apropriação dos “verdadeiros e bons ideais”. Dessa forma, as consciências dos/as/es leitores passariam a ser constituídas por esse discurso ideológico exterior, por esse material sógnico, ou seja, por esses textos, nesse espaço de interação, que é a sala de aula, podendo ser encarados como verdadeiro ou falso – a depender de como o sujeito penetra no jogo de forças materiais objetivas que se escondem por trás deles (BAKHTIN, 2017 [1927]) –, e serem reproduzidos, reelaborados ou reapropriados nas demais esferas sociais da vida humana.

Seguindo com as disciplinas do currículo paranaense para o Ensino Primário, para as aulas de Linguagem Oral, a prescrição da Reforma de 1923 recomendava que no 1º e 2º anos fossem realizadas atividades com formação de sentenças sobre formas, cores e objetos, bem como declamação de poesias; no 3º e 4º anos adicionava o estudo da semântica, da sintaxe, e dos verbos; e em todos os anos, previa efetuar a “reprodução socrática” de histórias narradas pelo/a/e professor/a/e (PARANÁ, 1921), ou seja, a compreensão e interpretação oral por meio de perguntas direcionadas sobre os assuntos abordados nos textos, buscando, a partir de estímulos e orientações, aflorar o conhecimento por meio de identificações da “verdade” ou do “erro”, segundo a correção e entendimento do/a/e docente. Logo, as aulas de Linguagem Oral seguiam o mesmo princípio monologizante das aulas de Leitura, pois pautavam-se na compreensão ativa e única do/a/e professor sobre o texto como algo estável e permanente, prevendo e orientando a reação-resposta dos/as/es alunos/as/es apenas para a repetição desse texto.

Nas aulas de Linguagem Escrita, predominavam a cópia de enunciados do livro de textos – assim como acontecia nas aulas de Caligrafia –, bem como os ditados, os exercícios para completar as sentenças, e, conforme avançavam os anos escolares, havia o acréscimo da reprodução de pequenos excertos, a redação de textos, tais como as descrições escritas sobre fatos cotidianos, paisagens e profissões (jornalista, operário, militar, médico, etc.), e a estruturação de palestras sobre as indústrias manufatureiras, as quais estavam em expansão nos grandes centros do país. Não obstante, todas essas atividades eram guiadas, direcionadas

pelo/a/e professor/a/e e deveriam seguir o padrão determinado por ele/a, tanto no que diz respeito à estilística quanto à gramática, havendo pouco espaço para os/as/es estudantes desenvolverem uma linguagem criativa ou própria e desconsiderando que, nos anos iniciais, eles/as ainda possuem uma escrita muito próxima da oralidade, isto é, utilizam a língua de modo mais livre que, embora nem sempre “correta”, é viva, metafórica e expressa a individualidade do autor (BAKHTIN, 2013 [1940]). Ao serem levados a apenas seguir comandos modelares, tal como acontecia no ensino de russo no começo do século passado e destacado por Mikhail Bakhtin:

[...] os alunos começam a escrever usando uma linguagem estritamente literária e livresca. Eles tomam como modelo a linguagem uniformizada dos manuais [...]. Porém, por falta de experiência, a linguagem dos manuais torna-se ainda mais uniformizada e impessoal em seus trabalhos. [...] É verdade que a sua linguagem torna-se mais correta do ponto de vista formal, mas ela é privada de personalidade, de cor e de expressividade.” (BAKHTIN, 2013 [1940], p. 41).

A partir de todo o exposto, verificamos que a prescrição para o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais das escolas brasileiras, em especial das paranaenses, buscava, na década de 1920, seguir os preceitos da Pedagogia Moderna, centrando-se em estratégias de práticas exemplares e de implementação de “bons moldes” (CARVALHO, 2011), mas que pouco exploravam o contexto, os conhecimentos prévios ou a criatividade dos/as/es alunos/as/es. Ressaltamos também que os critérios psicológicos para a aprendizagem ainda não haviam ganhado especial relevância, o que só vai acontecer quando do início das discussões da Escola Nova e, principalmente, dos trabalhos desenvolvidos por Lourenço Filho, como os *Testes ABC* (1933) para a verificação da maturidade do/a/e estudante quanto à aprendizagem da leitura e da escrita<sup>177</sup>.

---

<sup>177</sup> As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pelo *movimento dos testes*, isto é, pela estratégia de aplicação de avaliações psicológicas diagnósticas na tentativa de solucionar os problemas do ensino na época relacionados à inteligência ou retardo mental dos/as/es alunos/as/es. Esse movimento teve início no Brasil com a publicação de *Testes: introdução ao estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e a aplicação nos alunos* (1924), de Medeiros e Albuquerque, e chegou ao seu ápice com os *Testes ABC* (1933), de Lourenço Filho.

Na década de 1930, o Programa de Ensino para as escolas primárias do Paraná não sofreu tantas mudanças comparado ao da década anterior. Não obstante, em relação ao currículo, verificamos a retirada da Caligrafia do 4º ano e a inserção da disciplina de Canto/Música para todos os anos, a qual objetivava o ensino de hinos (Nacional, à Bandeira, da Proclamação da República, etc.) e de canções regionais, já que, neste momento, o movimento nacionalista e o culto a tudo o que elevava a nação, como bandeira e hino, alcançavam patamares mais altos e abrangentes para a construção de uma simbologia oficial e para a “formação das almas” (CARVALHO, 2017 [1990]).

Em relação às disciplinas de Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita e Caligrafia, verificamos ainda o predomínio do uso de livros de leitura ou manuais escolares e dos exercícios baseados em cópias e reproduções de enunciados modelos, como acontecia nos anos anteriores. Entretanto, notamos agora uma maior ênfase na descrição dos conteúdos de gramática que deveriam ser abordados em cada ano escolar, o que possibilitava maior controle através da uniformização dos conteúdos a serem ministrados, bem como a deliberação explícita para abordar fatos instrutivos e morais nas narrações lidas pelos/as/es alunos/as/es do 1º ano, os quais, logo no início da vida escolar, deveriam ser *disciplinados, civilizados e moralizados*, além de estarem preparados para a nacionalidade em relação às atividades do povo e do Governo. E isso porque

*A escola primária, tendo por finalidade não somente a instrução, mas o desenvolvimento das qualidades éticas e morais da criança, a fim de levá-la à felicidade e à direção de seus destinos, deve promover-lhe oportunidades para o cultivo de suas faculdades e desperta-lhes os sentimentos de sociabilidade. (PARANÁ, 1932, p. 33, grifo nosso).*

Quadro 3 – Conteúdos para o ensino de língua portuguesa nas diferentes disciplinas escolares na área da Linguagem nos Grupos Escolares do Paraná (década de 1930)

ANO COMPONENTE CURRICULAR	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palavrção.</li> <li>- Sentençação.</li> <li>- Estudo das letras.</li> <li>- Leitura na cartilha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura corrente do livro adotado.</li> <li>- Exercícios de semântica.</li> <li>- Exercícios de pontuação.</li> <li>- Leitura e interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura corrente do livro adotado.</li> <li>- Significação das palavras.</li> <li>- Exercícios de sinonímia.</li> <li>- Interpretação oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura expressiva e declamada de prosa e verso.</li> <li>- Interpretação de trecho lido.</li> <li>- Mudança de redação com transposição dos termos.</li> <li>- Uso dos sinais de pontuação.</li> <li>- Manejo do dicionário de português.</li> </ul>
Linguagem Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronúnciação.</li> <li>- Formação de sentenças.</li> <li>- Descrições.</li> <li>- Narrações de fatos instrutivos e morais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de sentenças.</li> <li>- Exercícios de explicação de gravuras.</li> <li>- Reprodução de fatos narrados ou lidos pelo/a/e docente.</li> <li>- Substituição oral de termos da uma sentença.</li> <li>- Noções simples das palavras (gênero e número).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de explicação de gravuras.</li> <li>- Reprodução de fatos narrados ou lidos pelo/a/e docente.</li> <li>- Substituição oral de termos da uma sentença.</li> <li>- Conhecimento prático de sentenças declarativas, interrogativas, exclamativas, condicionais e imperativas.</li> <li>- Classificação das palavras (número de sílabas e acento tônico.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos consonantais e vocálicos.</li> <li>- Plural de alguns substantivos.</li> <li>- Substantivos, Adjetivos, Pronomes.</li> <li>-Conjugação de verbos regulares, irregulares e auxiliares em diversos tempos</li> <li>-Conjugação de alguns verbos pronominais, defectivos e unipessoais.</li> <li>- Advérbios e Preposições.</li> <li>- Noções de conjunção e interjeição.</li> <li>- Exercícios de análise gramatical.</li> <li>-Período simples: sujeito, verbo e predicado.</li> <li>-Declamação em prosa ou verso de pequenos discursos compilados pelos alunos.</li> <li>- Exercícios de ortografia.</li> </ul>
Linguagem Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cópias.</li> <li>- Ditados.</li> <li>- Construção de sentenças com palavras dadas.</li> <li>- Reprodução</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cópia de trechos do livro de leitura.</li> <li>- Ditado com pequenos trechos do livro de leitura.</li> <li>- Descrição de objetos, plantas e animais.</li> <li>- Reprodução de contos narrados ou lidos pelo/a/e docente.</li> <li>- Redação de pequenas cartas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ditado dos textos lidos em aula.</li> <li>- Ditado de trechos novos.</li> <li>- Reprodução de contos morais e cívicos lidos pelo/a/e docente.</li> <li>- Descrição de paisagens.</li> <li>- Redação de cartas e ofícios.</li> <li>- Composição sobre temas previamente escolhidos pelo/a/e docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de ditado.</li> <li>- Narração de diálogos, fábulas e contos</li> <li>- Redação de cartas, recibos, ofícios e requerimentos.</li> <li>- Composição livre.</li> </ul>
Caligrafia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cópia de palavras.</li> <li>- Cópia de sentenças.</li> <li>- Cópia de algarismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cópia de palavras.</li> <li>- Cópia de sentenças.</li> <li>- Cópia de algarismos.</li> <li>- Alfabeto maiúsculo e minúsculo.</li> <li>- Algarismos arábicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cópia de frases escritas pelo/a/e professor/a no quadro.</li> <li>- Cópia de sentenças do livro de leitura.</li> <li>- Alfabeto maiúsculo e minúsculo.</li> </ul>	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir de PARANÁ (1932)

No que se refere à metodologia, com a expansão dos preceitos da Escola Nova em relação à ensino-aprendizagem, houve alguma necessidade de discutir sobre a experimentação da psicologia diferencial e experimental e a aplicação dos chamados modernos métodos de ensino, baseados, principalmente, nos estudos escolanovistas de Ovide Decroly, Maria Montessori, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros, os quais visavam não somente transmitir os conhecimentos escolares, mas sim formar a inteligência a partir de um processo *auto-ativo*, que estimulasse os princípios socializador, cultural, integral e de interesse. Contudo, em decorrência das ideologias totalitárias do Governo de Getúlio Vargas e da instauração do Estado Novo (1937), essas medidas de inovação pedagógica, quando colocadas em prática nos currículos escolares, sofreram intervenções estatais para atender o projeto de governo, tanto no do Ensino Primário quanto do Ensino Secundário, do qual falaremos a partir de agora.

Diferentemente do que acontecia na educação primária ou elementar, cujo currículo escolar era de responsabilidade dos estados, o Ensino Secundário deveria ter sua matriz curricular padronizada/equiparada, ou seja, estar de acordo com as determinações do Departamento Nacional de Ensino para utilização no Colégio Pedro II. No Paraná, a maior instituição equiparada à do Rio de Janeiro foi o Ginásio

Paranaense<sup>178</sup>, hoje conhecido como Colégio Estadual do Paraná, o qual, assim como outras instituições dos demais estados do país, ancorava a aprendizagem da língua portuguesa sob pilares que remetiam à gramática, à poética e à retórica.<sup>179</sup>

Segundo Marcia Razzini (2000), até 1924, os conteúdos relacionados à língua portuguesa eram lecionados juntos com os de literatura na disciplina denominada Português. Entretanto, com a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (Decreto nº 16.782, de 13 janeiro de 1925), houve um desmembramento desses conteúdos nos seis anos que compunham o Ensino Secundário, resultando em um componente curricular específico para cada um deles: Literatura Brasileira e Português. Para Literatura Brasileira, eram destinadas 3 horas/aula semanais a serem lecionadas no sexto ano do Ensino Secundário, e, para Português, 15 horas/aula, ocupando os cinco primeiros anos. Outra mudança, decorrente da citada Reforma, foi a inserção de Literatura de Línguas Latinas no sexto ano e com a mesma carga horária da Literatura Brasileira. “Esta reforma vigorou até 1930. Neste período de quarenta anos de educação republicana, embora sujeito a muitas variações de carga horária, percebe-se que o ensino do vernáculo foi consolidado através da expansão da leitura, da redação e da gramática.” (RAZZINI, 2000, p. 96).

A tradição da gramática, da retórica e da poética se manteve, fundamentalmente, segundo Magda Soares (2002, p. 164), devido ao ensino elitista, que servia aos “filhos-família”, às classes sociais e economicamente privilegiadas, aos que podiam/conseguiam frequentar a escola, “[...] a quem continuava ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade.”. Nesse sentido, Clecio Bunzen (2005) afirma que, até meados do século XX, é possível perceber certo destaque para o ensino da gramática no Ensino Secundário, como a aprendizagem do sistema da língua, atrelado ao ensino da leitura, o qual era entendido como uma *prática de decodificação e memorização* de textos literários clássicos. Ou seja, a preocupação da disciplina de Português ancorava-se, primeiramente, no bem discursar, no bem ler e no uso correto da língua – vista como homogênea e não problematizada – para,

---

<sup>178</sup> Desde o início da República, o Ginásio Paranaense, assim como outras instituições que ofertavam o Ensino Secundário no Brasil, buscava manter-se equiparado ao Colégio Pedro II em uma tentativa de harmonizar os programas de ensino desse segmento.

<sup>179</sup> Até o fim do Império, *Gramática*, *Poética* e *Retórica* eram nomes das disciplinas que abordavam o ensino da língua portuguesa, as quais, fundidas, passaram a se chamar Português em meados do século XIX.

finalmente, realizar uma boa expressão na escrita – baseada na imitação dos “bons” autores e nas regras linguísticas por eles consagradas –, a qual havia se tornado, nesta época, uma nova demanda social.

[...] persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem: à medida em que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem, já então exigência social. (SOARES, 2002, p. 165).

A partir de 1926, o Português continuava nos três primeiros anos contemplando, predominantemente, a gramática, além da história da língua portuguesa, composição e redação de textos; enquanto que, nos dois anos seguintes, seu conteúdo figurava apenas como revisão na disciplina de Literatura Brasileira. Já em 1928, uma remodelação curricular do Colégio Pedro II levou o Português também para o quarto ano, intencionando abordar, além da gramática mais geral, a gramática histórica e as escritas de textos de ordem moral e literária. Por fim, em 1929, a disciplina avançou para o quinto ano, visando o ensino de tópicos relacionados aos gêneros textuais (composição literária, estilo e conteúdo).

Quadro 4 – Oferta curricular das disciplinas de Português para o Ensino Secundário a instituições equiparadas ao Colégio Pedro II (1925-1929)

ANO	AULAS SEMANAIS						TOTAL
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO <sup>180</sup>	
1925	3	3	3	3	3	-	15
1926-1927	3	3	3	-	-	-	9
1928	3	3	3	3	-	-	12
1929	3	3	3	3	3	-	15

Fonte: Elaborado pela autora

Todas essas mudanças curriculares constantes na disciplina de Português para o Ensino Secundário durante a década de 1920, e que continuaram, embora menos frequentes, na década seguinte, podem ser analisadas à luz das idealizações de mundo, das concepções de homem e dos projetos de dizer relacionados aos

<sup>180</sup> Em consonância com o Decreto n° 16.782, de 13 janeiro de 1925, no sexto ano deveriam ser ofertadas as seguintes disciplinas: Literatura Brasileira, Literatura das Línguas Latinas, História da Filosofia e Sociologia.

interesses específicos de determinada formação social (GERALDI, 2013 [1991]), pois o currículo, enquanto instrumento ideologicamente marcado e atravessado pela história, converte-se em signo, o qual, para Valentin Volóchinov (2017 [1929]), não é apenas um reflexo ou sombra da realidade, mas também um fragmento material dela. Portanto, a oferta da referida disciplina visava atender aos preceitos pedagógicos de seus reformadores e às concepções políticas que entendiam o ensino da língua portuguesa como um meio de nacionalização.

Com as intervenções políticas decorrentes do Golpe de 1930 e com a implementação da Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931), o Ensino Secundário foi novamente repaginado e subdividido em ciclo fundamental ou elementar, de cinco anos, e ciclo complementar, de dois anos. Dessa forma, a disciplina Português, apesar de figurar apenas no primeiro ciclo, foi organizada de modo que estivesse presente em todos os anos escolares e com uma carga horária bastante considerável, sobressaindo-se sobre às outras línguas, como o inglês, o francês e o alemão (sendo este último optativo), para marcar a sua ascensão na formação fundamental e na criação de uma consciência nacional por meio do vernáculo, mostrando a centralidade da língua portuguesa na construção da identidade como elemento significativo de poder.

A nacionalização na e pela língua, a partir dos esforços empreendidos por Francisco Campos, culminou na elaboração de um acordo ortográfico (Decreto nº 20.108, de 15 de junho de 1931) entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa, que assinalava a importância da língua na implantação da cultura nacional, a qual estaria sujeita, cada vez mais, à intervenção do Estado. Entretanto, ressaltamos que esse acordo só passou a vigorar a partir de 1943, mesmo período da implementação efetiva da Reforma Capanema<sup>181</sup> nas escolas, cujo objetivo era transmitir aos/as/es estudantes a formação moral e ética consolidadas na tríade *Deus, Pátria e Família*<sup>182</sup>, lema do movimento integralista que se fez presente durante todo o Governo Vargas.

Nos documentos do início da década de 1930 referentes ao Ensino Secundário do Ginásio Paranaense, esses fatores de criação de identidade nacional,

---

<sup>181</sup> A Reforma Capanema, também conhecida Lei Orgânica de 1942, ampliou ainda mais a carga horária de Português, de 16 para 23 horas semanais somando todos os anos, estendendo a oferta da disciplina para todo o ensino secundário (RAZZINI, 2000).

<sup>182</sup> Esse slogan, de inspiração fascista, voltou a ser reenunciado por Jair Messias Bolsonaro durante a campanha eleitoral de 2018 e permaneceu como discurso de ordem em todo o seu governo.

como língua, pátria e família, já estavam bastante presentes, principalmente quanto às práticas educativas das aulas Português, nas quais o/a/e professor/a/e deveria

[...] proporcionar aos alunos nesta matéria “leitura de trechos de prosadores e poetas nacionais contemporâneos, explicação dos textos pelo professor, estudo do vocabulário, reprodução oral do assunto lido, recitação de pequenas poesias”. Para assimilação desta matéria o aluno deveria realizar “os exercícios orais e escritos, feitos em classe, de redação e de correção de textos errados, para aplicação dos conhecimentos gramaticais, regras do estilo, escolhendo-se para *redação breves descrições, fábulas, narrativas e episódios da história pátria e familiar.*” (Programa de ensino do Ginásio Internato Paranaense, 1930, grifo nosso).

A partir do exposto é possível vermos inicialmente que, embora o ensino da gramática fosse predominante à época, existia certo destaque à leitura de “bons escritores” como “ponto de partida de todo o ensino”, e a preferência por textos considerados “modernos”, que despertassem emoções e prazeres com/para os estudos literários (RAZZINI, 2000). Não obstante, os textos abordados em aula, assim como acontecia no Ensino Primário, tinham o objetivo, ainda que implícito, de transmitir a “norma culta” da língua com base em práticas educativas que contemplassem valores morais e cívicos sob os pilares da pátria e da família, despertando o sentimento nacionalista e moralizador para a formação de cidadãos patriotas e disciplinados. Logo, as escolhas ideológicas e políticas dos textos para uso nas aulas de Português visavam gerar novas práticas discursivas, por meio das redações, atravessadas por relações de poder e povoadas de palavras semialheias e intencionalidades (BAKHTIN, 2015 [1934-1935]).

O ensino da gramática pura, tão defendido na década de 1920, estava perdendo espaço, pois os seus conteúdos de morfologia, sintaxe e fonética começaram a ser abordados de forma gradativa em decorrência da leitura, cujos exercícios eram baseados na explicação e interpretação, assim como nos estudos dos vocabulários e na produção oral e escrita. Com as análises estilísticas, as aulas poderiam contemplar dois objetivos da época: nacionalizar pela língua e colocar em prática uma metodologia mais agradável, que acarretasse maior participação dos/as/es alunos/as/es no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, em meio às constantes revisões nos programas do Ensino Secundário do Colégio Pedro II e dos colégios equiparados, tanto por questões pedagógicas quanto políticas, houve a necessidade da (re)elaboração de manuais escolares, principalmente após o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938,

que estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Isso provocou um expressivo aumento na publicação e na inspeção de materiais que, como objetos da cultura escolar atravessados por valores, tensões, lutas e resistências, precisavam atender às demandas ideológicas, sociais, políticas e econômicas do país. Assim, esses materiais, produzidos para a escola e para um interlocutor previsto neste cronotopo, nada mais eram que materializações de um discurso ideológico oficial e dominante (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), que tinha como intuito maior *moralizar*, *civilizar*, e *nacionalizar* por meio dos conteúdos escolares.

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Inserido nesses cronotopos aqui apresentados no que se refere ao ensino da língua portuguesa, Raul Rodrigues Gomes empreendeu a escrita e as publicações dos manuais escolares *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), posicionando-se discursivamente enquanto sujeito-autor para refratar, dentro das práticas pedagógicas, os acontecimentos da sociedade da qual era partícipe. Assim, considerando todo o exposto e visando atender o escopo desta tese, partiremos na próxima seção à apresentação da análise desses manuais para identificarmos e demonstrarmos a materialização do nacionalismo no discurso do autor e as intencionalidades manifestas.

## 5 DENTRO DO MAR TEM RIO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO NACIONALISTA EM PRÁTICA DE REDAÇÃO (1927, 1931, 1938 e 1939)

Dentro do mar tem rio  
 Dentro de mim tem o quê?  
 Vento, raio e trovão  
 As águas do meu querer [...]  
 Um mar de sim e de não  
 Dentro do mar tem rio  
 É calma e trovão  
 Dentro de mim tem o quê?

(Maria Bethânia, *Beira-Mar*, 2007)

Ao seguirmos viagem, encontramos alguns rios que compõem o grande mar da educação. Rios de signos ideológicos, que materializam enunciados, que, por sua vez, se manifestam como um discurso, um acontecimento concreto produzido no interior das estabilidades e das instabilidades, como um ato dialógico que atravessa, que desagua, que reflete e refrata; e que evidencia a sua própria história para encontrar o seu curso e continuar a viver no mar da grande temporalidade.

Assim, nesta seção atendemos aos três últimos objetivos desta tese, ou seja, apresentamos o resultado da análise do discurso nacionalista presente nos quatro manuais escolares intitulados *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), que, enquanto rios de signos, nasceram, entre calmarias e trovões provocadas pela situação social de interação, para uma integração renovada no contexto exterior, isto é, para suscitar/depositar/acumular mudanças intencionais de determinada visão de mundo à realização de um projeto de dizer.

Para isso, primeiramente, abordamos a autoria dos manuais escolares em sua relação com o cronotopo da época. Na sequência, apresentamos brevemente esses manuais, destacando a mobilização de recursos tipográficos e estilísticos, os aspectos materiais e pedagógicos, bem como discutindo a relação axiológica de Raul Rodrigues Gomes com os seus interlocutores mais imediatos a fim de entender como essas relações contribuíram à sua posição autoral. Depois, prosseguimos com a apresentação do resultado da análise discursiva das obras *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), considerando-as como enunciados, no seio dos quais se materializa um discurso escrito, que integra uma discussão ideológica nacionalista

mais ampla e, por isso, apresenta finalidades axiológicas, responde algo, refuta, confirma, prenuncia as respostas e potenciais oposições, entre outras posições axiológicas.

### 5.1 RAUL RODRIGUES GOMES, AUTOR DE MANUAIS ESCOLARES

Raul Rodrigues Gomes, assim como outros contemporâneos masculinos, alicerçou carreira ocupando cargos, administrativos e/ou pedagógicos, e desempenhando funções que conciliavam estratégias políticas dentro de uma visão de mundo considerada republicana e moderna de educação à época. Egresso da Escola Normal da capital paranaense, iniciou sua trajetória docente na educação primária em cidades do interior do estado (1907), algo que era bastante comum para os iniciantes no magistério nas primeiras décadas do século XX<sup>183</sup>. Em consonância com essa atividade, ele publicava frequentemente artigos em periódicos educacionais e de informação geral, como *A Escola*, *Diário da Tarde* e *O Dia*, todos da cidade de Curitiba, bem como *Diário de São Paulo* (SP) e *Diário de Notícias* (RJ), e, por essa atuação, passou a ser considerado por alguns colegas como o *príncipe dos jornalistas paranaenses*<sup>184</sup>.

Em carta destinada ao educador e amigo Fernando de Azevedo, em 3 de abril de 1932, Raul Rodrigues Gomes, aos 43 anos, exalta a sua atuação nos periódicos nacionais em favor da causa educacional, atividade essa exercida até o seu último ano de vida. Dizendo-se um sujeito ativo nas lutas pela educação, afirma na missiva que, apesar de suas manifestações constantes nos artigos serem “débeis”, seu idealismo era “pujante” na esfera jornalística e isso lhe rendia alguns frutos:

Eu era uma criança quando por volta de 1907 publiquei numa revista A ESCOLA, órgão de professores, um artigo sobre educação. E dali para cá não falhei um mês sequer na minha frequência à coluna da imprensa em prol da educação. Até há poucos colaboradores em jornais tratando dos

---

<sup>183</sup> As primeiras experiências de Raul Rodrigues Gomes como professor foram nas escolas públicas paranaenses de Morretes (1907-1910) e de Rio Negro (1910-1911), cidade esta para a qual mudou-se após a sua recuperação devido a uma tentativa de suicídio por amor não correspondido. Esse fato deixou sequelas físicas do lado direito de sua boca e, por esse motivo, inferimos que a postura corporal voltada para um ângulo de perfil esquerdo em todas as suas fotos a partir dessa época seja uma forma de esconder/suavizar a lesão para o interlocutor.

<sup>184</sup> Essa alcunha atribuída ao autor pode ser encontrada em diversos textos que o homenageiam, como *O príncipe dos jornalistas – Raul Rodrigues Gomes*, de Vasco José Taborda (1975); *Cem anos de imprensa no Paraná* (1854 - 1954), de Osvaldo Pilotto (1976); e *O centenário do “Príncipe dos Jornalistas Paranaenses”*, de Marisa Ferraro Sampaio (1989).

temas os mais diversos. De tempos esta parte, restringi minha atividade exclusivamente à educação. E me levou à audácia de diariamente redigir um tópico educacional no jornal O DIA. Por ora tenho sustentado a nota. Não sei se doravante não me entibiará o ânimo. (GOMES, 1932, p. 2).

Figura 11 – Raul Rodrigues Gomes aos 25 anos (Curitiba, 1914)



Fonte: Acervo da família Gomes

Sobre sua atividade nas diversas esferas sociais, além do trecho da carta ora apresentado, encontramos alguns textos em tom biográfico escritos por colegas de trabalho ou admiradores dos seus feitos. No entanto, o próprio intelectual paranaense redigiu dois textos intitulados *Meu currículo vital* (1969) e *Professor Raul Rodrigues Gomes* (196-?), que, escritos em primeira pessoa, como uma “prática de construção de si” (MIGNOT, 2010, p. 22), sinalizam, a partir de sua visão axiológica sobre si e sua atuação social, a formação do professor, os cargos ocupados, as ideias que defendia, as obras que publicou, e permitem que visitemos seus itinerários profissionais, a sua inserção no magistério e seu posicionamento na esfera educacional.

Essas páginas sobre si, redigidas por Raul Rodrigues Gomes e preenchidas com aquilo que ele julgou ser mais importante, podem ser entendidas, segundo Ana Chrystina Mignot (2010), como uma autobiografia, o que nos leva a percorrer espaços de sua atuação, mas que não refletem o autor como tal, pois eles (os espaços) são repletos de lacunas, de silêncios, e, seguindo uma percepção

discursiva bakhtiniana, de mutismos, que são as bases para a compreensão dos sentidos axiológicos dos enunciados em sua irrepetibilidade. Aqui, é importante destacar que, para Mikhail Bakhtin (2017 [1970-1971]), existe uma contraposição entre o silêncio e o mutismo, pois aquele se refere à ausência de som ou às condições para sua percepção, para a compreensão-interação do signo; e esse diz respeito ao campo do enunciado, à fala que, mesmo sem nada dizer, diz algo.

*O silêncio e o mutismo (a ausência de palavras). A pausa e o começo da palavra. A violação do silêncio pelo som de modo mecânico e fisiológico (como condição da percepção), a violação do mutismo pela palavra de modo pessoal e consciente: esse é um mundo inteiramente outro. No silêncio, nada ecoa (ou algo não ecoa); no mutismo, ninguém fala (ou alguém não fala). O mutismo só é possível no mundo humano (e só para o homem). É claro que tanto o silêncio como o mutismo são sempre relativos (BAKHTIN, 2017 [1970-1971], p. 23-24).*

É no silêncio, pois, que se identifica o som para o reconhecimento da palavra, da língua como elemento físico de ordem acústica. É o silêncio que possibilita a “[...] percepção dos sons e dos traços distintivos da língua (os fonemas) e, portanto, o reconhecimento, a identificação dos elementos reiteráveis do discurso, ou seja, dos elementos que fazem parte da língua, a nível fonológico, sintático e semântico.” (PONZIO, 2010, p. 53). Em contrapartida, é no mutismo, ou no calar, como prefere Augusto Ponzio, que encontramos o sentido do enunciado, o qual não se reduz à identificação da palavra e que não admite uma escuta passiva como um processo mecânico de compreensão.

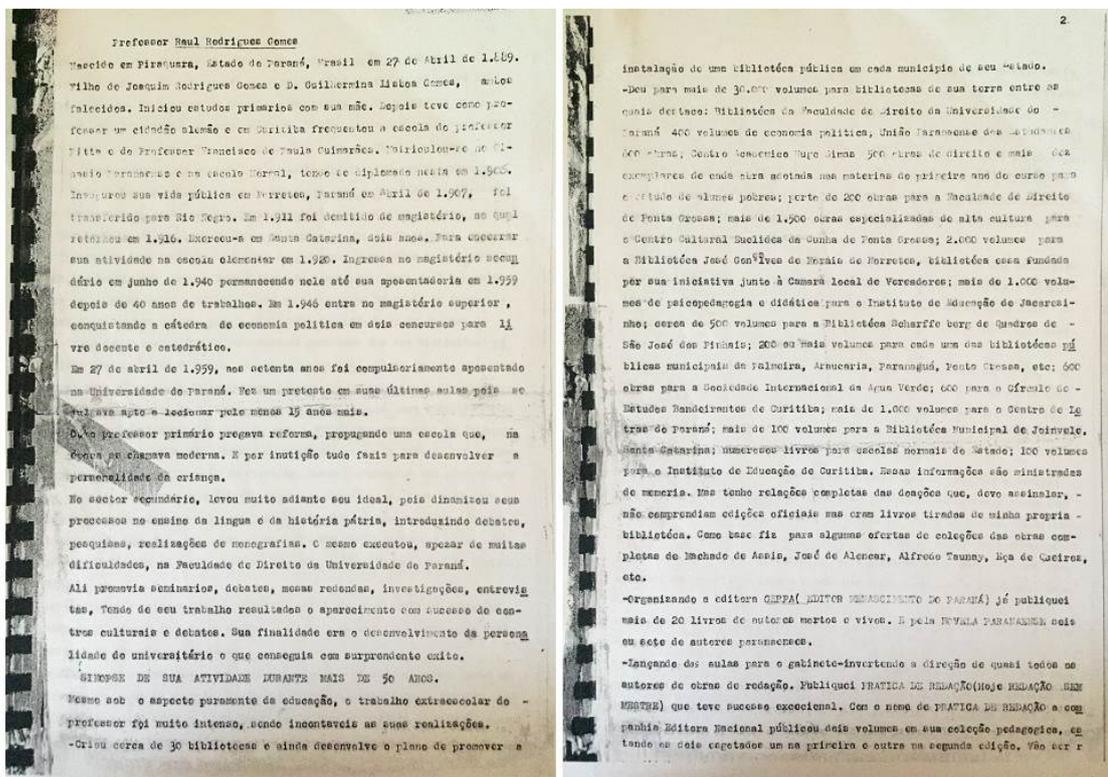
Considerando essa diferenciação, podemos inferir que, tanto no depoimento biográfico *Meu Currículo Vital* (1969), transcrito pela professora e pesquisadora Marisa Ferraro Sampaio na coluna Memória-Paraná (XXVIII), do jornal *Indústria e Comércio* (1989), quanto no manuscrito *Professor Raul Rodrigues* (196-?), encontrado em formato original na Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná, existem silenciamentos, que, presentes nos ruídos, marcas de encadernação, borrões ou falhas de impressão ou redação nos documentos, permitem que identifiquemos as palavras para uma leitura efetiva, como podemos ver nas Figuras 12 e 13, assim como mutismos/calares, que nos levam a uma multiplicidade de sentidos axiológicos para compreendermos o projeto de dizer do autor.

Figura 12 – Meu Currículo Vital (1969)



Fonte: SAMPAIO, 1989

Figura 13 – Primeira e segunda páginas de Professor Raul Rodrigues Gomes (196?)



Fonte: Acervo da BPP

Ambos os documentos, apesar de possuírem diferenças qualitativas e quantitativas, foram similarmente organizados e estruturados no que tange às temáticas e iniciam fazendo uma breve retomada desde o nascimento de Raul Rodrigues Gomes, em 1889, até a sua aposentadoria compulsória do magistério aos 70 anos de idade, fato esse que gerou grande descontentamento do professor: “[...] protestei ao assinar o ponto pela última vez, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná a 27 de abril de 1959, consignando a possibilidade de eu ainda poder exercer o ensino durante, pelo menos, mais 15 anos.” (GOMES, 1969 apud SAMPAIO, 1989, s/n). Posteriormente, os textos prosseguem abordando os feitos do intelectual em prol das campanhas de alfabetização, da criação de bibliotecas, e da promoção de exposições culturais e artísticas, afirmando estar ali naquelas páginas um resumo das atividades objetivas e efetivas, nas quais o nome de Raul Rodrigues Gomes “[...] figura em luminosos coloridos cabotinamente.” (GOMES, 196-?, p. 6).

Diante disso, percebemos que os dois documentos tinham como objetivo “forjar glórias” ou, ainda, demarcar um reconhecimento para a posteridade por meio de uma identidade “digna de nota”, como propõe Ana Chrystina Mignot (2010). Assim, o autor, com suas intencionalidades, reflete uma posição volitiva-emocional do personagem que criou para si e não a sua própria posição em face desse personagem (BAKHTIN, 2011, [1924-1927]), isto é, o autor-criador Raul Rodrigues Gomes, ao esteticizar memórias do passado, narra e vivencia a vida do personagem Raul Rodrigues Gomes em categorias axiológicas diversas e em contextos ideológicos diferentes daqueles em que experiencia sua própria vida e a de outras pessoas.

Enquanto autor, ele não coincide com a sua imagem de si, mas se distancia dele e coloca-se como um *outro* em relação a si mesmo, enxerga-se com os olhos do outro, com uma visão externa, ou seja, exotópica de si, tal qual olha-se em um espelho (que lhe apresenta esse outro, que o materializa), considerando apenas aquilo que possa ter algum “valor” ou refletir uma (boa) impressão para o interlocutor. Consoante a isso, Tatiana Bubnova (2016, p. 43) afirma que quem enuncia “[...] não é um ‘eu’ em primeira instância, é uma possibilidade de ‘eu’ colocada pelo autor real em circunstâncias e/ou relações específicas [...]”.

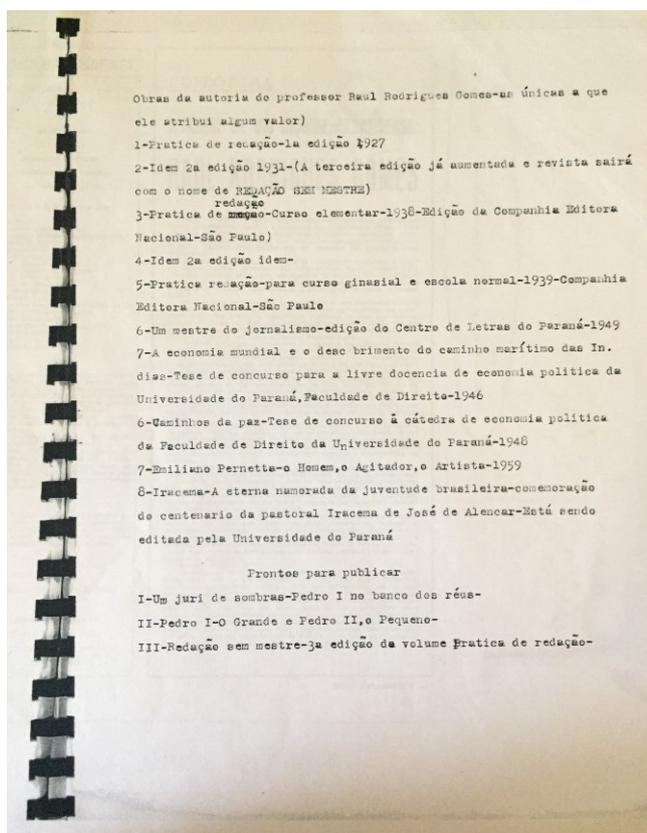
Dentro da filosofia bakhtiniana, narrar sobre a própria vida só é possível quando se toma conhecimento de uma parte considerável da sua biografia por meio de palavras alheias, já que sem isso “[...] a vida não só seria desprovida de plenitude de conteúdo e de clareza como ainda ficaria interiormente dispersa, sem *unidade biográfica axiológica*.” (BAKHTIN, 2011 [1924-1927], p. 142, grifo do autor). Assim sendo, ao escrever sobre si, o autor-criador investe-se de uma alma outra e dá forma ao texto, apontando uma posição axiológica de sua imagem.

[...] o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos de outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência [...]. (BAKHTIN, 2011 [1924-1927], p.13, grifo do autor).

Ao falar de si, Raul Rodrigues Gomes não se funde consigo mesmo e faz uso de um olhar exotópico, de uma transgrediência para alcançar uma compreensão mais ampla de suas atividades na esfera profissional. Contudo, essa exotopia, esse excedente de visão no qual há um distanciamento do autor com o *outro* de quem se fala, é axiológico, pois o autor percebe os eventos reais vivenciados pela imagem dele mesmo segundo a sua própria ética. “O autor em primeiro lugar, é autor de atos pautados em uma responsabilidade específica [...], atos enunciados, sobretudo; em segundo lugar, pode ter autoridade baseada na autoria ‘responsável’. Daí, sem dúvida, advém [...] sua efetividade e poder.” (BUBNOVA, 2016, p. 49).

Nesse sentido, em várias partes das autobiografias aqui mencionadas, verificamos que o autor, imbuído de responsabilidade e responsividade, exalta determinados acontecimentos, a fim de que eles permaneçam no grande tempo, e oculta ou cala outros, deixando, propositalmente, lacunas e constituindo um silêncio expressivo. Essa questão pode ser observada em vários momentos dos documentos aqui mencionados, como, por exemplo, no anexo do texto *Professor Raul Rodrigues Gomes* (196?, p. 10), no qual o autor traz uma breve listagem de suas obras e então, exprimindo a sua atitude valorativa em relação a esses objetos, que são “[...] as únicas a que ele atribui algum valor.” (Figura 14).

Figura 14 – Relação de algumas obras publicadas por Raul Rodrigues Gomes



Fonte: GOMES (196?, p. 10)

Primeiramente, é importante destacarmos que esse texto não foi datado quando de sua escrita, entretanto, podemos inferir que se trata de um discurso redigido na segunda metade da década de 1960, assim como *Meu Currículo Vital* (1969), pois, na seção *Prontos para publicar*, consta que *Redação sem Mestre* (1967)<sup>185</sup>, a última obra publicada pelo autor, estava no prelo.

Nessa esfera de títulos *Prontos para publicar*, do anexo de *Professor Raul Rodrigues Gomes* (196-?), encontram-se três obras literárias de gênero histórico-ficcional – *Um júri de sombras: Pedro I no banco dos réus; Pedro I: o grande e Pedro II: o pequeno* –, as quais não foram localizadas pela autora desta tese e, portanto, não é possível saber se realmente foram impressas. Já em relação às obras publicadas e apresentadas pelo autor, verificamos que, na seleção baseada no grau de importância ou de valor que ele lhes atribuiu, constam, em ordem cronológica, as de cunho científico-educacional, como os manuais escolares *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), as teses defendidas em concursos para docência

<sup>185</sup> Esse manual escolar, que é a terceira edição de *Prática de Redação* (1927) não é analisado por nós em decorrência da delimitação do escopo da pesquisa.

universitária (1946 e 1948), e a análise sobre a obra *Iracema* (s/d), de José de Alencar; e as de cunho biográfico, como os textos sobre a vida e obra de Euclides Bandeira e Emiliano Pernetta (1949 e 1959, respectivamente).

No entanto, ao compararmos esse rol apresentado por Raul Rodrigues Gomes com o levantamento realizado por Vanessa Goes Denardi (2017, p. 132), verificamos que o autor muta/oculta/apaga mais de uma dezena de obras que também levam a sua assinatura, as quais constam no Quadro 5, e privilegia somente as publicadas a partir da primeira edição de *Prática de Redação* (1927), as que possuem um caráter mais científico, e/ou as que se mantêm atuais no *grande tempo*, as que foram impressas em formato de livro, e não de folheto<sup>186</sup>. Esse apagamento dos discursos, materializados em livros ou folhetos, pode ter ocorrido por diversas razões, como pelo fato de eles estarem em desacordo com o projeto de dizer do autor ou de uma classe dominante quando da redação da biobibliografia, ou, ainda, por não carregarem mais o mesmo sentido ideológico de outrora no cronotopo do momento discursivo da produção desse rol de obras.

Entretanto, é preciso lembrar que, dentro da ótica do Círculo de Bakhtin, o fato de o autor desconsiderar as obras por ele assinadas, não o exime da responsabilidade do seu ato enquanto autor, dado que, estando a sua assinatura-reconhecimento depositada no início ou ao final dos textos, já demonstra a sua decisão de assumir a sua obrigação autoral no momento de executá-la.

Dentre as publicações excluídas da biobibliografia de Raul Rodrigues Gomes, percebemos uma variedade de temas, díspares entre si, principalmente na década de 1920, que demonstram os interesses do autor à época – agricultura, literatura, educação, ortografia e civismo –, os quais, inclusive, foram retratados em contos no livro *Histórias Rudes* (1915), o primeiro título de ficção do professor paranaense. Já das obras lançadas nos anos de 1930, notamos a exclusão de um livro e dois folhetos, sendo eles relacionados à historiografia da literatura paranaense, à vivência universitária do docente no curso de Economia Política, e à vida e ao legado de Allan Kardec, considerado o expoente do espiritismo<sup>187</sup>

<sup>186</sup> Segundo as definições da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), um folheto é uma publicação não periódica que contém no mínimo cinco e no máximo 49 páginas, excluídas as capas.

<sup>187</sup> Nesse aspecto, é importante destacar que, durante a sua vida, Raul Rodrigues Gomes filiou-se a algumas doutrinas: quando criança, sendo lowton, frequentou a Loja Maçônica Acácia, em Curitiba/PR; na juventude, foi adepto ao niilismo; e, posteriormente, tornou-se espírita e deísta. Esta última crença se tornou ainda mais presente na vida do autor quando da perda de três dos seus quatro filhos nos anos de 1950.

Quadro 5 – Obras não mencionadas no anexo de *Professor Raul Rodrigues Gomes* (196-?)

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	LOCAL E EDITORA	TIPO
s/d	A População do Paraná	Curitiba: Livraria Mundial	Livro
1914	Instrução Pública do Paraná	Curitiba: [s.n.]	Livro
1915	Histórias Rudes	Curitiba: Typ. da “A República”	Livro
1918	A trigocultura no Paraná	Curitiba: [s.n.]	Folheto
1918	O milho no Paraná	[S.l.]: Globo	Livro
1918	Acção e Civismo	Curitiba: João Haup & Cia	Folheto
1924	A Questão Ortographica	Curitiba: João Haup & Cia	Folheto
1925	Versa Tribunícia	Curitiba: João Haup & Cia	Livro
1926	O desespero de Cham	Curitiba: Typ. Plácido e Silva e Cia. Ltda	Livro
1927	A escripta mercantil das associações beneficentes	Curitiba: Typ. Gonçalves	Folheto
1928	Conscripção Escolar	[S.l.]: [s.n.]	Folheto
1928	Missão, e não profissão	Curitiba: Graphica Paranaense	Livro
1936	Allan Kardek, seu tempo e seu apostolado	Curitiba: Artes Gráficas	Folheto
1936	Sugestões para uma história da literatura do Paraná	Curitiba: [s.n.]	Livro
1950	Vida universitária: trabalhos intra e extraescolares na cátedra de Economia Política	Curitiba: GERPA	Folheto

Fonte: Elaborado pela autora

Voltando o nosso olhar para as oito obras privilegiadas e escolhidas como “aquelas que tem algum valor”, vemos que quatro delas se referem aos manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), que, como elementos relevantes da comunicação verbal e objetos multifacetados repletos de conflitos e tensões, contemplam um discurso escrito, autorizado e legitimado por um grupo dominante, que integra uma discussão dialógica, ou seja, é debatido em um diálogo direto e vivo e orientado para uma percepção ativa: “[...] uma análise minuciosa e uma réplica anterior, bem como uma reação organizada sob formas diversas elaboradas em cada esfera da comunicação discursiva.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 219).

Nesse sentido, e considerando que esses manuais escolares são dados desta pesquisa, faz-se imprescindível entendermos como o professor Raul Rodrigues Gomes se tornou um autor didático, compreendendo, assim, os sentidos axiológicos associados a ele, à sua situação ideológica, aos interesses e aos contextos sociais. Assim, para tal fim, partiremos dos questionamentos propostos por Marcia Razzini (2010, p. 81), quais sejam:

O que determinava a escolha de um autor de livros didáticos por uma editora nas primeiras décadas do século XX? Seriam sua formação e experiência profissional? Seriam suas habilidades técnicas para compor uma obra que estivesse em consonância com currículos, programas e ideias pedagógicas vigentes naquele tempo? Ou pesava mais quando o autor já era conhecido e adotado nas escolas?

Como já vimos nas seções anteriores desta tese, Raul Rodrigues Gomes parecia reunir diversas características que respondem a essas indagações: formação específica, experiência nos segmentos elementar e secundário, filiação às concepções educacionais consideradas modernas, e circulação nos espaços de sociabilidade intelectual. Dotado desses atributos, o professor paranaense estava inserido em um cronotopo que, inicialmente, visava a elaboração de um projeto republicano de instrução popular, que exigia, sobretudo, a renovação dos materiais didáticos a serem adotados pelos governos estaduais para uso nas escolas públicas de Ensino Primário.

Com as reformas educacionais e a expansão tecnológica em decorrência da Primeira Guerra Mundial, o mercado editorial, relacionado à educação na segunda metade década de 1920, teve um aumento considerável e tomou um duplo sentido axiológico, conforme nos indica Maria Rita Toledo (2020): do ponto de vista comercial, parecia um nicho garantido devido ao movimento de ampliação da escolarização, maior oferta de vagas e incentivo ao labor educacional; do ponto de vista político, tornava os editores atores da “modernização cultural” do país ao publicarem e fazerem circular obras cujos conteúdos estavam alinhados com o discurso de renovação da escola. Nessa mesma perspectiva, Agustín Escolano Benito indica que

Os manuais escolares poderiam ser considerados, desde os tempos passados, como “representações” das quais os grupos e os indivíduos se servem para dar sentido a certos esquemas de sua socialização e de sua relação com o mundo da cultura. Por outro lado, esses livros, além da função puramente semântica do texto, produzem sentido em suas “formas” mesmas, isto é, na “escrita” que lhes investe significação e lhes dá um novo estatuto, diferente dos que possuem os objetos tipográficos. (ESCOLANO BENITO, 1997, p. 359, tradução minha)<sup>188</sup>.

---

<sup>188</sup> “Los manuales escolares podrían ser considerados, desde los anteriores supuestos, como ‘representaciones’ de las que los grupos y los individuos se sirven para dar sentido a ciertos esquemas de su socialización y de su relación con el mundo de la cultura. Por otro lado, estos libros, más allá de la definición puramente semántica del texto, producen sentido en sus mismas “formas”, es decir en la “escritura” que les inviste de significación y les da un nuevo estatuto, distinto al que exhiben los objetos tipográficos.” (ESCOLANO BENITO, 1997, p. 359).

Foi nessa efervescência do mercado editorial, pois, que Raul Rodrigues Gomes pode ter visto a oportunidade de lançar-se como autor de manuais escolares, publicando a primeira edição de *Prática de Redação* (1927). Com experiência docente acumulada de 20 anos, considerando o período compreendido entre a sua entrada no magistério (1907) e o ano da publicação do seu primeiro manual escolar (1927), ele parecia já haver conquistado uma certa autoridade, principalmente no Paraná, para sugerir metodologias de ensino da língua portuguesa; elaborar, propor e selecionar textos que corroborassem para a aprendizagem dos alunos; e organizar uma práxis que estivesse de acordo com os programas estaduais de ensino. Logo, considerava-se apto para construir uma obra didática e reivindicar “[...] um outro *status*, o de agente.” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

O primeiro manual *Prática de Redação* (1927), como já abordamos em seção anterior, foi idealizado a partir da vivência de Raul Rodrigues Gomes como professor de descendentes de imigrantes alemães no Ensino Primário do Grupo Escolar Conselheiro Mafrá, em Joinville/SC (1919-1921), e teve sua publicação no mesmo ano da realização da 1ª CNE, na qual o autor, atuando como delegado do estado do Paraná, apresentou três teses para apreciação dos demais educadores presentes e expandiu a sua rede de sociabilidade ao ter contato mais próximo com os denominados *cardeais da educação brasileira*, com quem manteve relação de admiração e amizade por longos anos:

Na minha longa vida de lutador apagado e modesto pela formação do povo brasileiro, só conheci 3 possantes e iluminadas personalidades com competência e sabedoria cultural e tecnológicas aqui mencionadas, ainda assim na ordem de sua possibilidade de teoria, doutrina, pragmatismo e realização:

Primeira: Fernando de Azevedo; segunda: Anísio Teixeira; terceira: Manoel Lourenço Filho (GOMES, 1972, p. 1).

A gráfica escolhida para a reprodução de *Prática de Redação* (1927) foi a Typografia Max Roesner & Filhos que, fundada em 1886 por um imigrante alemão<sup>189</sup>, atuava no ramo de papelaria e livraria, e prestava serviços de reprodução de livros, importação, fabricação de caixas de papelão e sacos de papel. Além disso,

---

<sup>189</sup> Segundo Sergio Miceli (1979), muitos empresários do setor editorial no Brasil eram imigrantes que começaram a investindo no comércio de livros estrangeiros ou empreenderam na montagem de oficinas gráficas para imprimir revistas “mundanas e de vulgarização” que se multiplicavam na época.

era responsável pela impressão de grande parte dos documentos oficiais e pelo fornecimento de material de escritório ao Governo do Paraná nas primeiras décadas do século XX, informação essa identificada por nós em diversas prestações de despesas do estado feitas à Delegação do Tribunal de Contas.

Não foi possível encontrar de que forma Raul Rodrigues Gomes fez contato com a Max Roesner & Filhos, tampouco se ele tinha uma relação amistosa com os responsáveis pela gráfica, se foi convidado a escrever, ou se a publicação do manual escolar foi iniciativa própria e custeada pelo autor. Da mesma forma, não encontramos documentos que demonstrem a tiragem distribuída. O fato é que antes de *Prática de Redação* (1927), manual escolar feito na “[...] lufa-lufa extenua do ganha-pão [...]” (GOMES, 1927, p. 265), o autor não havia publicado nenhum de seus títulos com a referida tipografia, como podemos constatar na coluna “Local e editora” do Quadro 5, tampouco as obras posteriores ficaram a cargo dela, o que nos leva a crer que a escolha pela gráfica pode ter sido feita apenas por alguma conveniência momentânea, como, por exemplo, custos mais atrativos para a reprodução do volume.

A segunda edição de *Prática de Redação* (1931), que, sendo uma versão modificada ou “consideravelmente melhorada” (GOMES, 1931) da primeira edição (1927), não foi publicada pela Typografia Max Roesner & Filhos, mas sim pela Empresa Graphica Paranaense (1919-1939). Essa gráfica, sob a firma de Plácido e Silva e Cia. Ltda., além de imprimir o próprio jornal, a *Gazeta do Povo*, e obras de seu fundador, o professor e jurista Plácido e Silva, também prestava serviços de publicação para terceiros, como à editora *A Novella Paranaense*<sup>190</sup>, que visava divulgar obras literárias de escritores do Paraná e que tinha Raul Rodrigues Gomes como um de seus diretores.

Nesse sentido, acreditamos que a escolha da gráfica para imprimir a segunda edição do manual *Prática de Redação* (1931) se deu por esse contato já existente entre o autor e a Empresa Graphica Paranaense, quando da publicação do livro *O desespero de Cham* (1926), promovido por *A Novella Paranaense*, bem como pela proximidade com o diretor Plácido e Silva, com quem Raul Rodrigues Gomes

---

<sup>190</sup> Sobre a editora *A Novella Paranaense*, recomendamos o seguinte texto: IORIO, Regina Elena Saboia. *Intrigas & Novelas: literatos e literatura em Curitiba na década de 1920*. 2004. 340 f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

mantinha certo contato devido às suas contribuições como articulista no jornal *Gazeta do Povo*.

Faz-se imprescindível destacar que tanto a Typografia Max Roesner quanto a Empreza Graphica Paranaense atuavam, nesse momento, apenas como gráficas e não prestavam serviço de editoração, isto é, não tinham nem equipamentos, nem uma pessoa em sua equipe responsável pelo design gráfico das publicações, pois era algo consideravelmente oneroso à época. Por isso, podemos deduzir que Raul Rodrigues Gomes teve uma liberdade relativa na escolha do design dos manuais escolares publicados em 1927 e 1931, bem como na composição do conteúdo.

De acordo com Sergio Miceli (1979), os anos de 1920 foram o período de importantes mudanças na concepção e produção de livros no Brasil, estabelecendo bases para o “surto editorial” da década de 1930, identificado como o início do processo de substituição de importações no setor editorial. Nesse momento, portanto, houve um considerável aumento do parque gráfico nacional e, como consequência, uma maior preocupação com o design das obras, gerando, por exemplo, a elaboração de capas ilustradas e sistematizadas como estratégia de promoção de vendas. Foi também um momento de modernização, fusão, reorganização ou expansão de antigas editoras, como a Monteiro Lobato & Cia, que, fundada em 1919, foi reestruturada em 1925, por Octalles Marcondes Ferreira e Monteiro Lobato, e passou a se chamar Companhia Editora Nacional (CEN).

Nesse contexto da década de 1930 é que Raul Rodrigues Gomes ganhou “maior expressão” enquanto autor didático, isso porque os volumes seguintes de *Prática de Redação* (1938 e 1939) foram publicados pela CEN, que, desde a sua fundação ao final da década de 1910, dividia a sua produção entre livros didáticos, literatura e poesia, já tendo, nesses segmentos, um espaço garantido no mercado editorial. Posteriormente, a editora foi dando lugar a obras com outros temas, como higiene, área jurídica e divulgação científica, sempre ordenadas em séries e coleções, firmando-se como uma editora *educadora do público leitor* e/ou como uma *promotora da cultura ideal* à nação.

Segundo Maria Rita Toledo (2020), essas coleções da CEN, selecionadas e adaptadas, possibilitavam a editora trabalhar com um público diversificado, atingindo, assim, a vários interesses e gostos dos leitores, sendo que cada uma delas ficava a cargo de um editor-organizador especializado no assunto, o qual seria capaz de selecionar e homogeneizar as obras de acordo com a fatia do mercado

que pretendia alcançar. Esse editor-organizador era visto como uma espécie de autoridade legitimadora e seu nome deveria também funcionar como propaganda para as obras da coleção. Uma vez colocado nesse lugar, o editor-organizador, por seu existir-agir e por meio de sua linguagem, poderia refletir e refratar um conteúdo ou estrutura oficial que validaria as relações de poder entre os grupos sociais.

Esse foi o caso de Fernando de Azevedo, educador de projeção nacional convidado a assinar e credenciar as cinco séries da Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), quais sejam: 1) Literatura Infantil, com obras destinadas a crianças; 2) Livros Didáticos, como livros de texto e manuais escolares; 3) Atualidades Pedagógicas, com textos destinados a professores e sua formação; 4) Iniciação Científica, com livros que visavam a vulgarização da ciência para quem desejava dedicar-se ao “trabalho técnico”; e 5) Brasiliana, que reunia obras de estudos da cultura brasileira para a formação da nacionalidade, isto é, onde a referência ao Brasil é explícita. A partir dos títulos das séries, podemos ver que o objetivo da BPB era “renovar a cultura, oferecendo ao leitor os elementos necessários para sua formação”, ao mesmo tempo que também era cívica, “por estimular o desenvolvimento da cultura nacional e, ao mesmo tempo, de um público capaz de compreender e apreciar essa cultura.” (TOLEDO, 2020, p. 97).

A BPB foi lançada em 1931, em um momento de incertezas políticas diante do Golpe de 1930, de mudanças que intencionavam a criação de uma identidade brasileira e a nacionalização da cultura, e da busca pela remodelação da escola em prol da *civilização*. Nesse contexto, fazer parte da CEN e estar à frente da BPB era uma responsabilidade, mas também uma espécie de distinção.

Como editor-organizador, Fernando de Azevedo, que foi indicado para dirigir a BPB devido à sua aproximação com Monteiro Lobato, tinha o poder de selecionar os autores que iriam compor o quadro das séries, opinar sobre seus respectivos textos, e, sobretudo, vincular nas obras escolhidas seu projeto de dizer e o do grupo ao qual pertencia. Nesse sentido, houve

[...] todo um investimento, por parte da editora, em encontrar textos adequados para alimentar os programas editoriais de cada uma das séries. A escolha de determinados textos deixa de ser individual e passa a fazer parte da política editorial, que visa formar um conjunto. O editor, portanto, deve organizar uma rede de autores e textos que atendam a essas expectativas. (TOLEDO, 2020, p. 93).

Nessa rede de autores escolhidos para fazer parte das séries publicadas pela BPB estava Raul Rodrigues Gomes, eleição essa que não foi ao acaso. Desde que estiveram juntos na 1ª, 2ª e 3ª CNE, realizadas em Curitiba, Belo Horizonte e São Paulo, respectivamente, o professor paranaense e o educador paulista mantiveram constante contato, não somente na esfera educacional, mas também na íntima, como podemos constatar nas cartas trocadas por eles entre 1932 e 1973 e analisadas por Vanessa Goes Denardi (2017). A *afinidade eletiva* que os unia foi constantemente lembrada por ambos nos documentos epistolares encontrados, como na missiva enviada por Fernando de Azevedo a Raul Rodrigues Gomes em 5 de abril de 1969:

Lembra você as lutas que travamos e nas quais nunca me faltaram seu apoio e sua solidariedade, quando procurava como no caso dos manifestos, ou quando delas tinha você conhecimento. Não era só um constante testemunho de que amicus certus, in re incerta cernitur. O que nos atraía, em momentos difíceis, era a fidelidade aos mesmos propósitos e ideais nas lutas pela educação e cultura. (AZEVEDO, 1969, grifo do autor).

“Amigo certo nas horas incertas”, Raul Rodrigues Gomes sempre manifestou apoio à Fernando de Azevedo por meio de seus artigos jornalísticos e, inclusive, publicou na íntegra, no jornal Diário da Tarde, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, redigido por esse educador, em 1932, e do qual o intelectual paranaense foi signatário. Ao que nos parece, esse momento foi um marco não só para a educação, mas também para a aproximação entre os dois, já que Raul Rodrigues Gomes passou a demonstrar com mais afinco e em diversos textos a sua gratidão pelo convite e pela escolha, como o faz na carta redigida em 20 de julho de 1959:

De todos os educadores da memorável década de 20 [...] foi você o quem manteve maiores ligações sob o ponto de vista pragmático da educação. Seguiu-lhe os passos desde muito através de suas administrações e realizações antes e depois da revolução e até agora, posso dizer-lho. [...] Com você meu admirável Fernando. Não me esqueço foi quem me venceu a relutância em assinar o manifesto de 1932 – pois numa terra onde havia um Lysímaco Costa, me preferia, a mim o “frondeur” turbulento da bancada esquerdista de todos os congressos educacionais da primeira série da ABE! (GOMES, 1959, p. 1).

Sabendo da amizade entre os dois educadores, é possível dizer que esse pode ter sido um dos motivos da escolha de Raul Rodrigues Gomes para atuar como autor didático pela Companhia Editora Nacional. Para além disso, também há

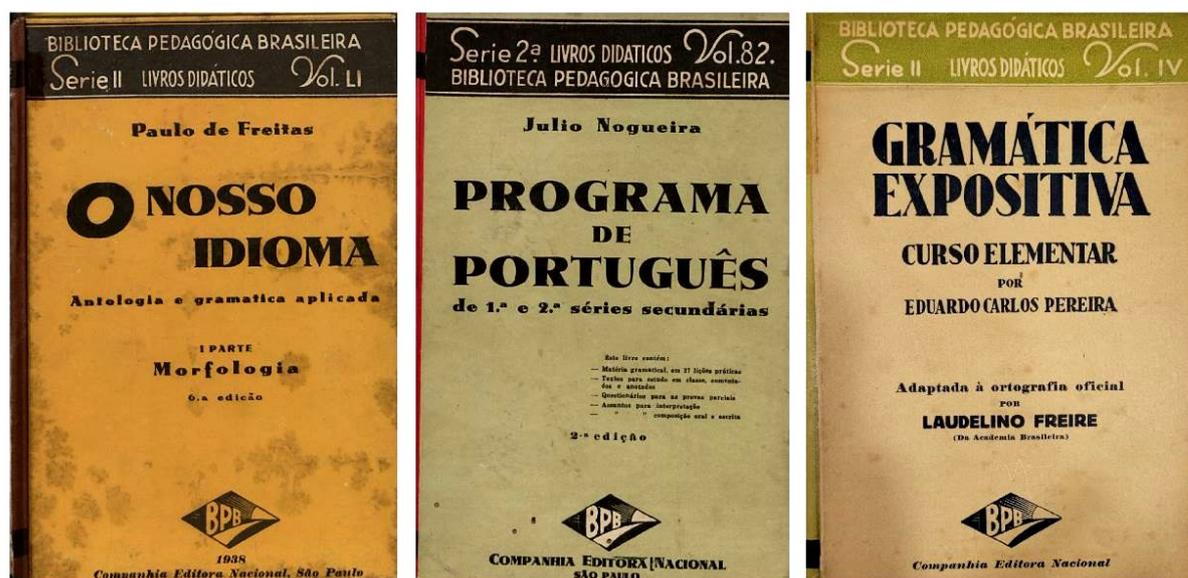
outras motivações, como a formação adequada, a vivência profissional de longa data, a filiação aos preceitos da Escola Nova, a participação ativa nas atividades promovidas pela ABE, e a experiência prévia como autor dos manuais escolares de 1927 e 1931. Nesse mesmo sentido, em um artigo publicado sobre Lourenço Filho em 17 de setembro de 1970, no jornal Diário do Paraná, Raul Rodrigues Gomes traz mais uma informação sobre a sua eleição e afirma ter sido convidado por Fernando de Azevedo quando inaugurada a Série 5 – Brasileira, e que esse “insistiu” para que aquele publicasse alguma obra em um dos setores da coleção da BPB: “Pude entregar meus volumes didáticos para a seção pedagógica e eles circularam por todo o Brasil [...]” (GOMES, 1970, p. 2).

Para compor o quadro de autores da BPB na segunda metade da década de 1930, Raul Rodrigues Gomes precisou se adequar a algumas obrigatoriedades ideológicas, principalmente às ditadas pelo Governo Vargas, já que o Estado, além de ser cliente da editora, pois adquiria as obras para uso nas escolas públicas, também passou a controlar os materiais didáticos, instituindo as condições para a sua produção e utilização por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Esse documento, de acordo com Marcia Razzini (2010), estabeleceu que todo livro ou manual escolar deveria, preferencialmente, promover

[...] a unidade, a honra, o regime político, o chefe da Nação, as tradições e figuras históricas do país; deveria ser otimista quanto ao nosso destino; *deveria apaziguar a luta das classes e neutralizar qualquer manifestação de regionalismo, racismo, xenofobia e intolerância religiosa; deveria promover valores da família, do casamento e do esforço individual, inspirando o amor à virtude.* Em suma, o livro didático, além de cumprir suas funções pedagógicas intrínsecas, deveria veicular a propaganda do regime que se instalara no país. (RAZZINI, 2010, p. 106, grifo nosso).

A partir disso, a CEN precisou cumprir todas essas exigências homogeneizadoras em relação aos conteúdos dos manuais escolares para se manter no mercado editorial, homogeneização essa que também ocorreu no formato estético das obras. Para as publicadas em cada coleção da BPB, houve a instituição de um padrão, tanto no que se refere aos elementos externos quanto à disposição de alguns elementos internos. Logo, os manuais escolares da BPB passaram a ter as mesmas características e as mesmas dimensões, e a diferenciação visual desses volumes se dava dada apenas pelo desenho das letras e pelas cores das manchas gráficas, conforme podemos constatar nos exemplares da Figura 15.

Figura 15 – Capas de alguns manuais escolares da coleção didática da Série 2 - Livros Didáticos (Década de 1930)



Fonte: Acervo da CMPH/UNIFESP

Diante do exposto, observamos que os manuais *Prática de Redação* (1938 e 1939) foram ideologicamente atravessados por prescrições estatais e editoriais, que interferiram diretamente na autoria e no estilo de Raul Rodrigues Gomes, isto é, na visão de mundo e no valor axiológico expressos nessas obras. No entanto, mesmo essa autoria sendo constituída socialmente, havendo influência/manipulação de outras vozes no que deveria ser dito, o autor assumiu um posicionamento discursivo responsável, uma posição cronotópica que ninguém mais poderia ocupar, havendo, portanto, um ato ético de enunciar.

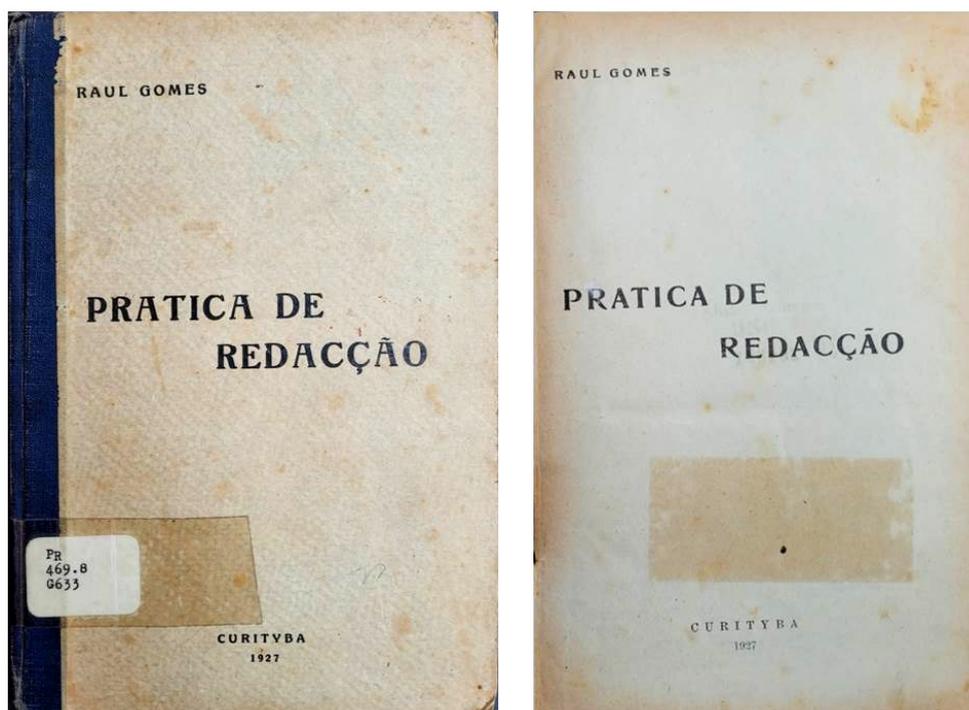
Logo, considerando a filosofia bakhtiniana, ao assumir a posição de autor didático; constituir o enunciado, mobilizando recursos para dar-lhe acabamento; e conceder aos manuais escolares *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) uma assinatura, Raul Rodrigues Gomes se posicionou de maneira responsável e responsável ante à vida nos momentos discursivos, colocando-se eticamente no sentido axiológico de fazer com que o seu projeto de dizer coincidissem com os projetos de dizer da classe a que pertenceu ou a que estava sujeito.

## 5.2 OS MANUAIS *PRÁTICA DE REDAÇÃO*: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Discutidos os aspectos que tangem à transformação de Raul Rodrigues Gomes em autor didático, apresentaremos nesta subseção os manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) em seus aspectos materiais e pedagógicos, entendendo que nas características de cada obra estão manifestadas intencionalidades, materializadas ideologias e concebidas heteroglossias axiologizadas, já que no ato da criação desses manuais, houve um constante deslocamento envolvendo as línguas sociais, “[...] pela qual o escritor (que é aquele que tem o dom da fala refratada) direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz.” (FARACO, 2005, p. 40).

Destinado a adultos que frequentavam o Ensino Primário das Escolas Noturnas, o exemplar do manual *Prática de Redação* (1927) aqui analisado, com tamanho 19cmx13,5cm e 266 páginas (Figura 16), está armazenado no acervo da Biblioteca Pública do Paraná e, por esse motivo, a capa, de tipo dura e cor parda, apresenta uma etiqueta branca, com dados de classificação, envolta por uma fita adesiva, a qual também envolve a lombada que está colada com uma faixa desgastada de cor azul escuro, inserida pela própria BPP há alguns anos. O miolo, impresso em papel pardo (de baixo custo), inicia com a folha de rosto, que traz exatamente as mesmas informações da capa. Escritos em caixa alta estão: o nome do autor, alinhado à esquerda na parte superior; o título do manual, dividido em duas linhas na parte central, com letras maiores e ocupando toda a extensão horizontal da página; e o local seguido do ano da publicação na parte inferior. O nome da editora não aparece nesse elemento da obra, como é de costume, mas sim e somente no rodapé da última página, o que pode sugerir a pouca importância da gráfica no meio educacional.

Figura 16 – Capa e folha de rosto de *Prática de Redação* (1927)



Fonte: Acervo da BPP

Logo após a folha de rosto, o manual escolar apresenta uma carta ao leitor com quatro páginas, datada de 24 de junho de 1927, na qual o autor expõe a sua experiência docente no Ensino Primário como uma espécie de informação autorizadora da escrita; a metodologia de ensino da língua portuguesa sob o preceito do *aprender, fazendo*, o que demonstra a sua tendência pedagógica relacionada à Escola Nova; e a justificativa de elaboração da obra, que consiste na explanação da relevância do seu trabalho intelectual para a defesa de uma língua nacional única e “[...] de tudo mais que compõe a alma da pátria.” (GOMES, 1927, p. 4).

Diante disso, observamos que Raul Rodrigues Gomes, legitimado por sua experiência como professor e pelas ideias pedagógicas consideradas modernas à época, preocupou-se em fazer uma breve apresentação da obra a seus/suas interlocutores/as imediatos/as, assumindo a posição enunciativa de autor, que intencionava alcançar um projeto republicano mais amplo: o da nacionalização dos/as/es brasileiros/as/es por meio da língua. Dessa forma, ele assume a sua real valorização apreciativa acerca da funcionalidade da língua, a qual, por possuir uma

ideologia, está sujeita à modelação (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) ocasionada por forças centrípetas e suas tendências.

Seguindo com as partes do referido manual escolar, o autor faz duas dedicatórias, que totalizam três páginas: uma à sua esposa, Carmen, cujo nome “[...] vem iluminando todos os pórticos [...]” de seus livros (GOMES, 1927, p. 8); e outra aos professores, “[...] injustiçados obreiros da formação intelectual da nacionalidade”, que deveriam utilizar a obra para o ensino da língua portuguesa e “[...] contribuirão para o desenvolvimento da didática paranaense, ainda em fase embrionária.” (GOMES, 1927, p. 9). Dedicatórias assim, por vezes longas, apaixonadas e/ou em tom devocional, são uma das características autorais de Raul Rodrigues Gomes. Em quase os seus livros podemos verificar essa dimensão axiológica do discurso que nos leva a conhecer não somente o autor-pessoa, mas também a entender a natureza e as especificidades da produção de suas ideias e obras.

Em relação ao conteúdo curricular de língua portuguesa, *Prática de Redação* (1927) está organizado em cinco seções, conforme apresentamos no Quadro 6, compostas por lições numeradas e nas quais se desenvolve a metodologia do Ensino Intuitivo, isto é, o preceito pedagógico do *aprender fazendo* ou do *aprender pelo esforço*, juntamente com o conhecimento “perfeito” dos verbos, os quais, segundo o autor, eram primordiais para redigir textos com segurança. “O que é preciso é ensinar, repisando, batendo, insistindo, tornando atrás, recapitulando até as lições aparecerem extremas de erros.” (GOMES, 1927, p. 5).

Quadro 6 - Organização das seções de *Prática de Redação* (1927)

SEÇÃO	NOME DA SEÇÃO	QUANTIDADE DE LIÇÕES
1	Prática de verbos	10
2	Técnica da linguagem escrita	40
3	Prática de redação geral e aplicada	8
4	Prática de redação comercial	10
5	Correspondência comercial	10

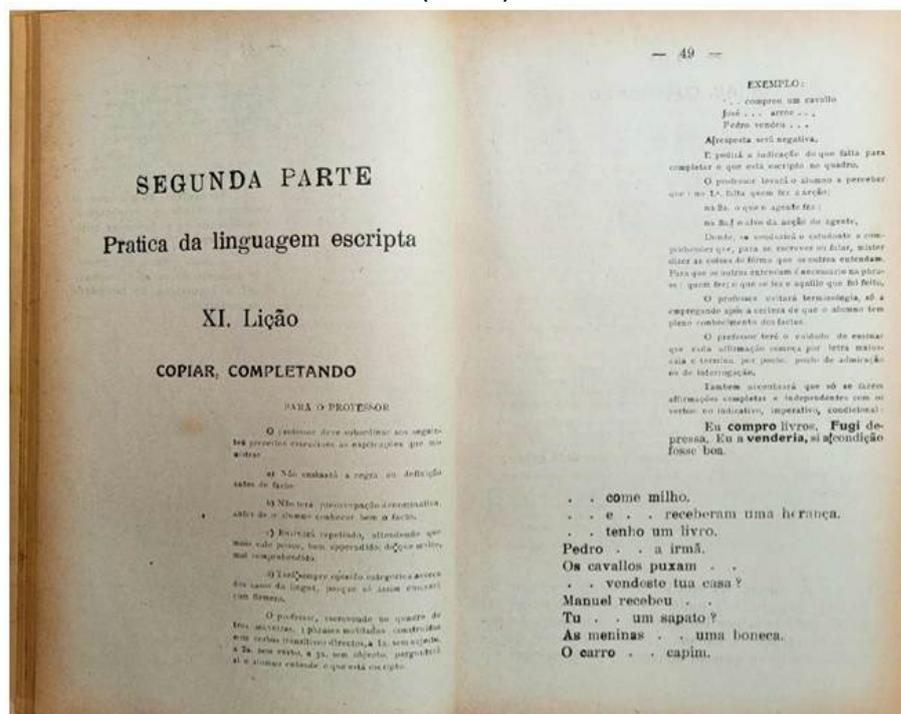
Fonte: Elaborado pela autora

Em cada lição há orientações aos/às professores/as e/ou aos alunos, já que eles, inseridos em um contexto de aprendizagem formal e em um contexto prioritário de uso, que é a escola, eram os agentes de transmissão e/ou recepção, respectivamente, dos conhecimentos do manual escolar (MAHAMUD ÂNGULO;

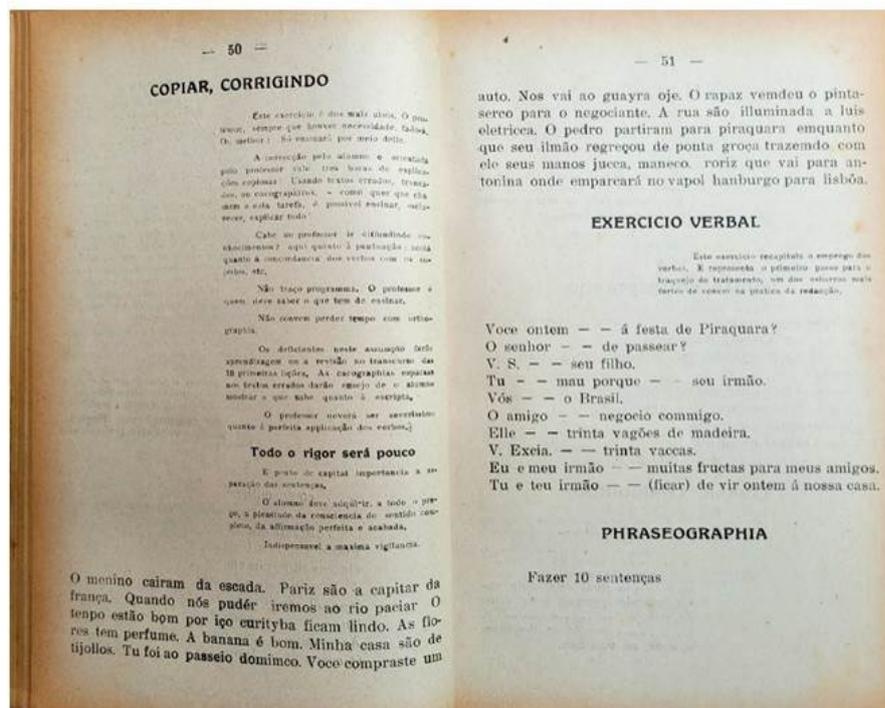
BADANELLI RUBIO, 2017). Essas lições que estruturam a obra, formadas por sistemas ideológicos dominantes, visavam modelar o ensino-aprendizagem a partir da atividade mental dos interlocutores/as, isto é, adaptar o mundo interior deles/as (consciência interior) aos caminhos possíveis indicados pelo autor (consciência exterior).

Nesse sentido, os exercícios propostos são, na primeira e na segunda seção, de “conjuguar, completando”, “copiar, completando” e “copiar, corrigindo” (Figura 17), para os quais o autor do manual recomenda a repetição de quantas vezes fossem necessárias a fim de que a compreensão e a aprendizagem acontecessem sem tropeços/erros. Portanto, o “ensino pela própria língua” ou “pelo esforço”, defendido pelo autor no prefácio da obra, diz respeito, nessas duas seções, ao ensino e aprendizagem da linguagem partindo da repetição de frases já dadas, pelo próprio manual *Prática de Redação* (1927) ou pelo livro de texto *Nossa Pátria* (1917), de Rocha Pombo, que não necessariamente apresentam coesão temática entre si. A exceção estava nas atividades de fraseografia<sup>191</sup>, as quais permitiam, em certa medida, a experimentação de uma escrita autoral e criativa.

Figura 17 – Exercícios propostos na segunda seção do manual *Prática de Redação* (1927)

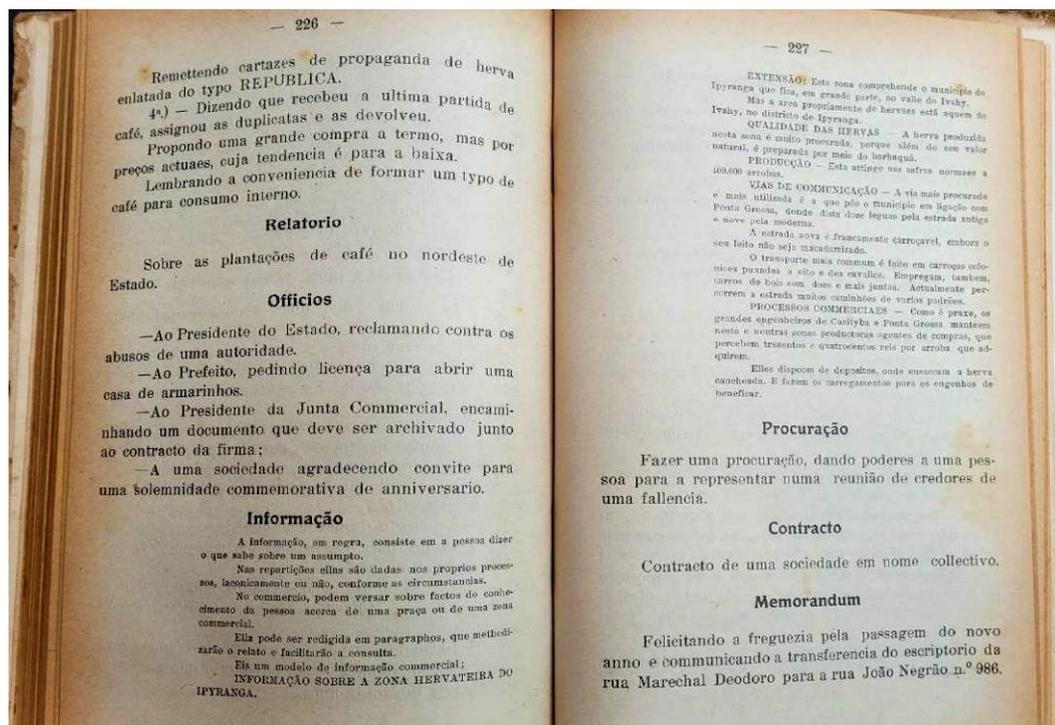


<sup>191</sup> O termo é semanticamente entendido por Raul Rodrigues Gomes como a prática de redigir frases a partir de verbos dados e não como uma subárea da Fraseologia, que trata do estudo das unidades fraseológicas em dicionários.



Fonte: Acervo da BPP

A terceira, quarta e quinta seção correspondem à prática dos elementos gramaticais trabalhados nas partes anteriores, nas quais o/a/e aluno/a/e aprendeu a fazer frases a partir da expressão ordenada de um pensamento. Agora, portanto, estava feito o convite à redação de textos de diversos gêneros, que primeiramente inicia com a escrita de relatórios, cartas e notícias sobre temas cotidianos (viagem, encomenda de remédios, solicitação de negociação, intervenção policial, etc.) e avança para gêneros mais específicos no que tange à área do comércio, como circular, ofício, requerimento, memorando, entre outros, abordando temas diversos, como podemos verificar na Figura 18:

Figura 18 - Lição de escrituração mercantil em *Prática de Redação* (1927)

Fonte: Acervo da BPP

Essa proposta metodológica do manual escolar do professor Raul Rodrigues Gomes era considerada bastante moderna, pois, apesar de ter a gramática como algo basilar para uma boa escrita ao colocar o conteúdo de verbos na primeira seção, superava o ensino puro ou predominantemente gramatical da língua portuguesa nas demais seções, algo bastante enraizado na escola e que estava refratado em obras antecedentes ou contemporâneas destinadas ao Ensino Primário ou Elementar, como *O idioma nacional* (1927), de Antenor Nascentes, e *Como se aprende a língua* (192?), de Sampaio Dória. Diferente das obras citadas, *Prática de Redação* (1927) destinava um espaço maior para os exercícios e menor, ou mais objetivo, para as regras ou prescrições gramaticais, resultando em uma proposição mais voltada para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão do/a/e aluno/a/e em relação à língua, e menos focada no conhecimento do sistema linguístico.

Ademais, o próprio nome do manual, *Prática de Redação*, também parece apontar para um posicionamento axiológico distinto no cronotopo, já que essa escolha lexical nos permite inferir que o autor considerava, em alguma medida, o texto como ponto de partida (e de chegada) do processo de ensino-aprendizagem,

como signo na corrente enunciativa, da língua portuguesa, mesmo que (e apesar de) essa produção de discurso não criasse algo novo, ou não fosse um discurso de fato autoral, em se tratando de enunciado programado e redigido para o/a/e professor/a/e ou para a escola; porquanto, a novidade poderia estar no comprometimento do sujeito, do/a/e estudante com a sua palavra ou sua articulação individual no domínio da linguagem, como nos aponta João Wanderley Geraldi (2013 [1991]), ao poder escolher o vocábulo de seu conhecimento ou aquele que lhe parecesse mais adequado ou contextualizado à estrutura fornecida pela atividade.

Com exceção das lições da seção 1, os exercícios de *Prática de Redação* (1927) eram compostos por textos, adaptados ou não, de variados autores, dentre os quais, deduzimos, o próprio Raul Rodrigues Gomes. A identificação da autoria dos textos que integram o manual escolar em questão trata-se de um dado relevante para a análise, segundo nos aponta Vidomar Silva Filho (2013), uma vez que permitem identificarmos a afiliação da autoria da obra a certos discursos e a certas ideologias nacionalistas da época, as quais já foram discutidas em momentos anteriores desta tese.

Primeiramente, é importante destacar que nenhum desses textos são antecidos por título ou referência à obra a que pertencem, o que dificulta a identificação de onde esses textos foram materializados originalmente. Dentre o total de 76 textos, notamos que 32 encontram-se sem assinatura, principalmente os que estão nos exercícios intitulados “Narrativa embaralhada”, o que nos leva a deduzir que podem ser de autoria de Raul Rodrigues Gomes. Já os assinados, possuem a identificação da autoria no pé do texto, onde consta apenas o nome do autor, e são divididos em três categorias: textos com assinatura real, assinatura abreviada e assinatura fictícia.

A primeira categoria abrange 41 textos de autores da literatura mundial e/ou brasileira e que podem ter sido escolhidos por, pelo menos, três razões: 1) legitimidade canônica; 2) detentores da uma escrita considerada modelar; 3) corroborarem para o projeto de ensino-aprendizagem republicano.

A segunda categoria é a de assinatura abreviada. Esse caso acontece somente em um dos textos encontrados no manual escolar, no qual Raul Rodrigues Gomes utiliza apenas as letras iniciais do nome e sobrenome do autor. É importante destacar que não se sabe a veracidade da autoria, pois esse texto, de gênero

discursivo *requerimento*, está dentro da seção 4 e nela só se encontram os textos que possuem assinatura fictícia.

E a terceira categoria diz respeito aos textos que possuem assinatura fictícia e que, utilizados apenas na seção 4 do manual escolar, têm a funcionalidade de demonstrar o desenvolvimento da escrita em determinados gêneros discursivos oficiais, ou seja, de ensinar a redação de textos que têm utilização prática na esfera comercial, já que a obra era destinada a adultos que desejavam atuar nesse ramo. Esse tipo de assinatura é atribuído aos filhos e demais familiares do autor, como o caso da empresa denominada Gomes, Quadros & Cia, composta autenticamente pelos sócios Danilo Quadros Gomes, Raul Quadros Gomes, Josuá Quadros Souza e Omar Gomes Bueno; e Joaquim Quadros Gomes, também filho do autor.

Em relação aos gêneros do discurso que foram mobilizados para a construção do enunciado do autor, verificamos que estão divididos em gêneros da esfera literária e gêneros comerciais. Nos gêneros literários, verificamos a presença de textos de mais de uma dezena de gêneros, como, por exemplo, *romance histórico*, *novela*, *relato de viagem*, etc., escritos em sua grande maioria por autores brasileiros, que corroboravam para um imaginário de nação, como Graça Aranha (*Canaã* - 1902), Olavo Bilac (*Oração à Bandeira* - 1922) e Paulo Setúbal (*O Príncipe de Nassau* - 1926). Todos esses autores, cada um à sua maneira, defendiam uma ideologia nacionalista, “verde-amarela”, exaltando os símbolos, as riquezas e as glórias do Brasil, como o caso de Olavo Bilac; ou problematizando a questão da imigração, vista, por um lado, como uma “ameaça” à soberania brasileira e, por outro, como um fator importante no “branqueamento” da população”, como o fizeram Graça Aranha e Paulo Setúbal.

Já nos textos dos gêneros comerciais, em menor número, estão os textos de assinatura fictícia e abreviada, nos gêneros *circular*, *ofício* e *requerimento*, que foram mobilizados por Raul Rodrigues Gomes como modelo de escrita oficial, padrão, para serem utilizados em determinada condição de produção relativa à esfera comunicativa comercial. Nesse sentido, é preciso lembrar que o gênero do discurso só adquire sentido quando articulado com a sua contraparte social, em uma relação imbricada entre o social e o verbal, como afirma Rosângela Hammes Rodrigues (2001).

Os textos sem assinatura, os quais atribuímos a Raul Rodrigues Gomes, são aparentemente confusos e sem coesão, justamente porque fazem parte de um exercício em que o/a/e aluno/a/e precisa ordenar a narrativa. Por isso, houve uma certa dificuldade na identificação dos gêneros desses textos, sendo eles classificados, em sua grande maioria, como cartas e narrativas históricas.

Quadro 7 – Autoria e gênero dos textos presentes em *Prática de Redação* (1927)

AUTOR	GÊNERO DO DISCURSO	TOTAL DE TEXTOS
Sem assinatura	Carta Notícia de jornal Narrativa histórica Dissertação	32
Alcides Munhoz	Romance	1
Camilo Castelo Branco	Romance histórico	1
Cyro e Zeno Silva	Relato de viagem	1
E. Oliveira	Romance	2
Almeida Garrett	Relato de viagem/Novela	1
Graça Aranha	Romance/Novela	1
Herculano	Romance histórico	8
J. Balão Junior	Novela	1
J. Cândido Ferreira	Novela	1
João Ribeiro	Poesia	1
José de Alencar	Romance	4
Machado de Assis	Romance	4
Monteiro Lobato	Ficção	1
Olavo Bilac	Carta Oração Crônica Artigo de boletim informativo	4
Paulo Setubal	Romance histórico	5
Phedro	Fábula	2
Ruy Barbosa	Credo Oração	2
Sylvio Romero	Conto	1
Gomes e Quadros e Cia.	Circular	1
Joaquim de Quadros Gomes	Ofício	1
E.D	Requerimento	1

Fonte: Elaborado pela autora

É importante destacar ainda no que se refere a essa parte do manual escolar que em nenhuma das seções há ilustrações, o que acontece em todas as outras edições e volumes de *Prática de Redação* e pode ser justificado por, pelo menos, duas razões: 1) o conteúdo do material era destinado a adultos, principalmente a operários que frequentavam a Escola Noturna; e 2) as imagens, devido às dificuldades técnicas para a sua reprodução (qualidade do papel, tintas, etc.), tinham

um alto custo e, por isso, eram mais recorrentes nos livros/cartilhas de leitura voltados para o público infantil<sup>192</sup>.

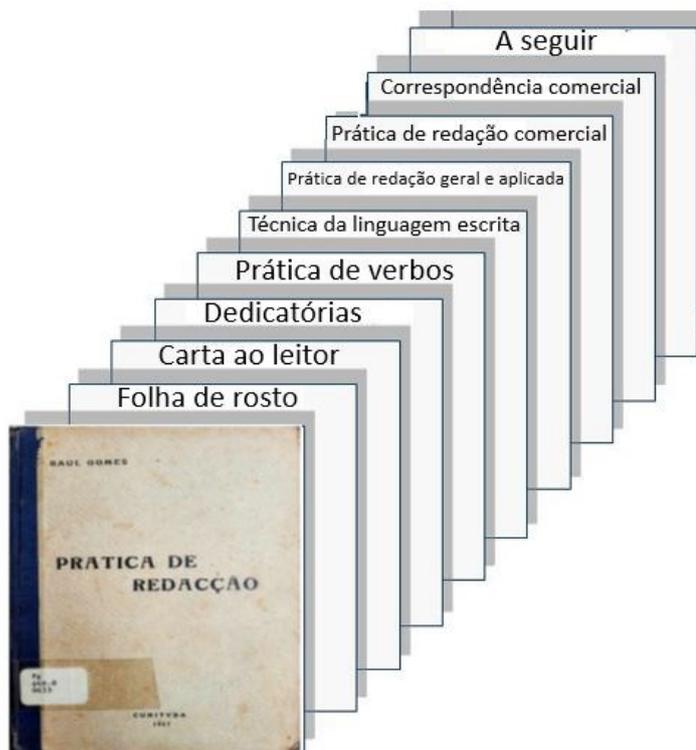
Terminado o conteúdo curricular, na última página de *Prática de Redação* (1927), o autor traz o *A seguir*, isto é, uma exposição dos seus próximos títulos, no qual afirma estar elaborando uma coleção de sete outros manuais, destinados aos segmentos escolares primário, intermediário e secundário, denominados *Curso de Redacção em Língua Nacional*<sup>193</sup>, os quais, segundo ele, seriam a conclusão de “[...] um dos maiores, se não o maior cometimento sistemático levado a cabo no terreno didático em nossa terra.” (GOMES, 1927, p. 265). Ademais, estaria também preparando *Prática de Ortografia*, para adultos, escolas normais, complementares e ginásios; bem como *Curso de Leitura*, que seria composto de três partes: técnica de leitura, leitura compreensiva e leitura expressiva. Todos esses volumes, que deveriam entrar para o prelo no início de 1928 (GOMES, 1927), não foram encontrados durante esta pesquisa, da mesma forma que também não constam na biobibliografia do autor, o que nos leva a crer que, se foram realmente escritos, não tiveram a publicação efetuada.

---

<sup>192</sup> Sobre o uso de ilustrações nos livros/cartilhas infantis durante o século XX, sugerimos a leitura de: FRADE, Isabel. Cartilha Proença e Leitura do Principiante de Antonio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagógicas. In: RAZZINI, Marcia (Org.). *Antonio Firmino de Proença*: professor, formador, autor. São Paulo: Porto das Ideias, 2010, p. 141-169.

<sup>193</sup> Desde a Independência do Brasil (1822), dirigentes e membros da classe dominante sentiam-se frequentemente incomodados com a denominação de língua portuguesa para o nosso idioma. Dessa forma, em “substituição”, não era rara a utilização de termos como *língua nacional*, *língua pátria* ou *idioma nacional* como maneira de demonstrar uma ideologia pautada na identidade do país para formação do Estado.

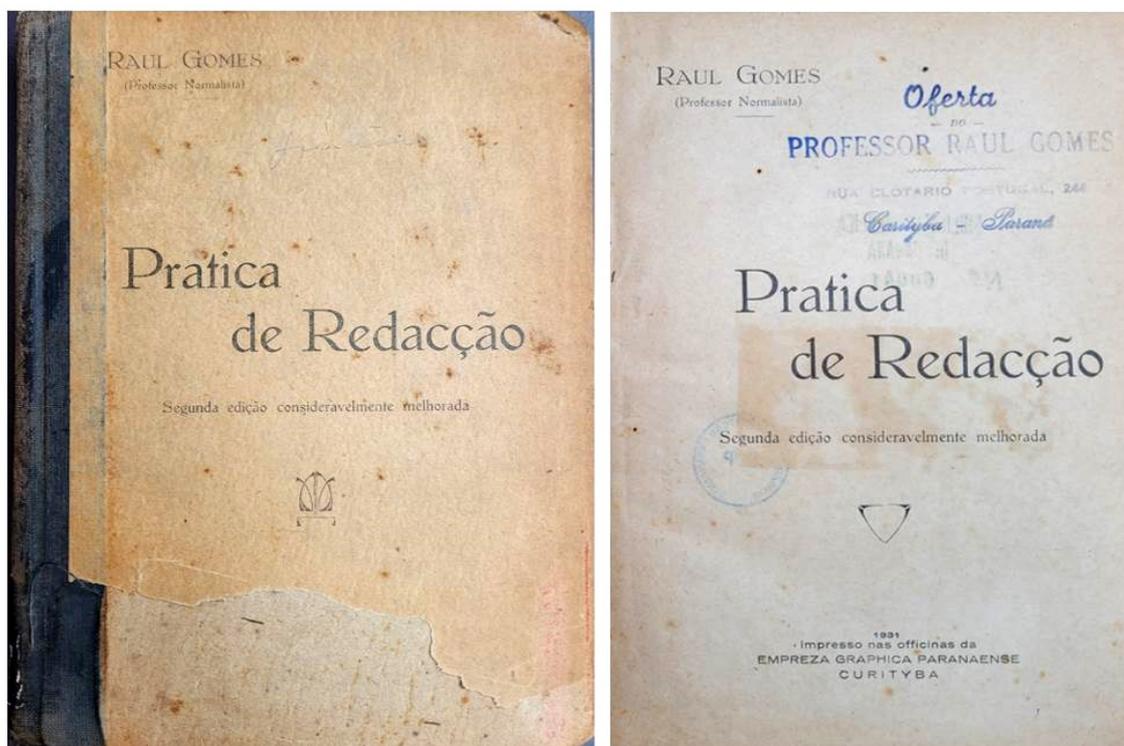
Figura 19 – Estrutura de Prática de Redação (1927)



Fonte: Elaborada pela autora

A segunda edição de *Prática de Redação*, publicada em 1931, possui dimensões semelhantes às do exemplar de 1927 (14cmx18,5cm). Com 326 páginas, essa edição, disposta na Figura 20, também foi localizada na Biblioteca Pública do Paraná e trata-se de uma doação do próprio Raul Rodrigues Gomes, como podemos constatar a partir do carimbo de oferecimento na folha de rosto e de uma nota escrita a lápis na última página: “Doação do prof. Raul Gomes. 24-6-55.”. Em relação aos signos verbais dispostos na capa e folha de rosto do manual escolar, observamos, primeiramente, o nome do autor em caixa alta seguido de sua titulação entre parênteses, informação essa que, na primeira edição, estava dentro da carta ao leitor.

Figura 20 – Capa e folha de rosto de *Prática de Redação* (1931)



Fonte: Acervo da BPP

Posteriormente, verificamos a existência do título em caixa alta e de uma espécie de subtítulo, que, a partir da opinião responsiva do autor com sua voz dominante, possui tom qualificador quanto ao teor de *Prática de Redação* (1931): “consideravelmente melhorado”. Essa voz, que “[...] se identifica com opinião, ponto de vista, postura ideológica”, é, segundo Tatiana Bubnova (2011, p. 272),

[...] a fonte de um sentido personalizado; atrás dela há um sujeito pessoa; mas não se trata de uma “metafísica da presença”, dos sentidos pré-existentes e imóveis, nem de algo fantasmagórico, mas de um constante devir do sentido permanentemente gerado pelo ato-resposta, que vai sendo modificado no tempo ao ser retomado por outros participantes no diálogo.

Como últimos elementos que compõem a capa, estão presentes o nome da gráfica, o local e o ano de publicação. Contudo, devido à rasura, ocasionada pelo tempo, manuseio, qualidade do papel, etc., não é possível visualizá-los no exemplar da Figura 20. Ainda assim, o apagamento dessas informações, que impossibilita a percepção das unidades da língua, não prejudica a nossa inferência em relação à existência delas.

No que se refere aos signos não verbais de *Prática de Redação* (1931), notamos a presença de dois símbolos, os únicos em toda a obra, cujas linhas, primeiramente, fazem-nos lembrar a Art Nouveau e a Art Déco. Em um primeiro momento, não conseguimos identificar seus significados axiológicos, se eles foram inseridos a pedido do autor ou se foi uma iniciativa da gráfica, tampouco qual é a autoria das imagens e sua real intencionalidade enunciativa. No entanto, ao analisarmos os detalhes dos signos e o cronotopo da época, podemos sugerir que a arte da capa e da folha de rosto estão ligadas ao movimento nacionalista regional chamado de Paranismo.

Figura 21 – Signos não verbais em *Prática de Redação* (1931)



Fonte: Acervo da BPP

O Paranismo foi um movimento identitário que se desenvolveu no período de 1920 e 1930, concomitantemente à efervescência política e social pelos processos de modernização do país e pelo desenvolvimento de um imaginário de nação<sup>194</sup>. Com a participação de muitos intelectuais da época, principalmente artistas e literatos, como Romário Martins, Guido Viaro, Zaco Paraná e João Turin, o movimento tinha como objetivo criar uma coletividade una em prol da preservação e divulgação da história e das tradições paranaenses, projeto esse que se desenvolveu muito especialmente nas artes plásticas.

Em suas representações artísticas, o Paranismo abarcava as tradições indígenas e imigrantistas, e exaltava, especialmente, a fauna e a flora das terras do estado. Assim sendo, passou a adotar como símbolo o pinheiro, ou araucária, e a

---

<sup>194</sup> Cf. subseção 4.2.

retratá-lo em diversas obras estéticas, assim como a pinha e o pinhão, símbolos esses que são facilmente encontrados ainda hoje nas calçadas de *petit pavet* da região central de Curitiba<sup>195</sup>.

Diante do contexto apresentado, voltamos, portanto, às imagens dispostas na Figura 21 e que estão presentes em *Prática de Redação* (1931). A primeira imagem, que é a da capa, parece remeter a dois pinhões presos por um caule central, e a segunda, presente na folha de rosto, assemelha-se a uma pinha. Na semiose paranista, ambos os símbolos possuem um significado axiológico que remete à adesão à modernidade como um valor de construção de uma identidade regional, assim como foi a figura da anta para o movimento Verde Amarelismo, que surgiu na primeira fase do Modernismo no Brasil (1926).

Nesse sentido, tanto o pinhão quanto a pinha parecem ser imagens adequadas aos preceitos do autor e às condições do seu contexto, ganhando importância na medida em que se apresentam como signo variável e flexível para ser utilizado em favor da ideologia paranista. É essa flexibilidade, essa mutabilidade específica, que, de acordo com Valentin Volóchinov (2017 [1929]), confere à forma o status de signo.

Além dos signos não verbais, *Prática de Redação* (1931) apresenta diferentes e mais elementos se comparado com a primeira edição, como prefácios, epígrafes, recomendações aos/às estudantes, seção sobre o ensino da redação, e índice final, sobre os quais falaremos ao longo desta apresentação da obra. Logo após à folha de rosto, o manual escolar exhibe um primeiro prefácio, que funciona como uma apresentação analítica do livro. Datado de 16 de abril de 1931, com extensão de cinco páginas e intitulado *Carta em abono deste livro*, esse prefácio, de autoria do professor e jurista Francisco R. Azevedo Macedo (1872-1955), aborda criticamente todas as seções do manual escolar.

Além de ser amigo de Raul Rodrigues Gomes, Francisco Macedo foi um dos responsáveis por elaborar o Código de Ensino do Paraná (1917-1931). Assim, parecendo ser uma escolha baseada em critérios pessoais e intelectuais de Raul Rodrigues Gomes, Francisco Macedo, dada a importância dos seus feitos nas diferentes esferas sociais, confere legitimidade ao manual escolar, afirmando que o

---

<sup>195</sup> Sobre o Paranismo e sua relação com as artes, sugerimos a leitura do texto: CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. *Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná 1853 – 1953*. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

plano de ensino de redação apresentado era o que ele conhecia “[...] de mais perfeito, em face da didática moderna”, pois:

1° - Começa pela aplicação prática do verbo em todas as suas variações e funções. Sem o verbo, não se pode exprimir um juízo. Sem este não há proposição e sem proposições não há raciocínio; isto é – sem o verbo, ninguém poderá induzir, nem deduzir. [...].

2° - Exercícios escriptos, graduais e repetidos, não somente a respeito dos verbos em todas as suas formas léxicas e funções sintáticas [...]. Exercícios esses que o mestre nada mais é do que um guia a estimular a vontade e a ação dos discípulos [...]. Aprende-se a falar, falando; a escrever, escrevendo; a redigir, redigindo. [...].

3° - Não obstante visarem o interesse do curso comercial, os processos ensino contidos neste livro são suscetíveis de aplicar-se amplamente a quem quer que deseje vencer com menor esforço, as dificuldades da língua portuguesa, pela prática da redação. [...].

4 ° - Muito aplaudo o programa da ESCOLA ATIVA, que concretiza a solução nova em virtude dos estudos experimentais da Psicologia Infantil, a velhos problemas pedagógicos, que a escola antiga não pode satisfatoriamente resolver. Essa atividade não se restringe às ações e reações musculares. Pois compreende também a atividade mental [...]. Pois bem: esses exercícios, convenientemente dirigidos, despertando ideias, com suas expressões adequadas, dando pelo conhecimento prático dos verbos e pelo enriquecimento do vocabulário, a facilidade de julgar e de exprimir os juízos, bem como de raciocinar, estimulando a imaginação, determinando, em suma, intensa atividade mental. (MACEDO, 1927, p. 2-3).

Por meio desse trecho do prefácio, percebemos que o manual escolar escrito por Raul Rodrigues Gomes se destacava por seguir os preceitos pedagógicos da Escola Nova/Ativa, os quais ganhavam cada vez mais força no início dos anos de 1930 com a divulgação feita pelos chamados *pioneiros da educação*. Esses preceitos também são contemplados na página de epígrafes, intitulada como *A redação e sua psicopedagogia*. Pautadas em cinco máximas – aprender pelo esforço; só ensinar o necessário; a língua pelo uso; aprender a escrever, escrevendo; saber é guardar no subconsciente; e extrair a regra dos fatos –, essas epígrafes, assinadas por autores estrangeiros e um brasileiro, antigos e contemporâneos, por meio de seu reenunciado no manual escolar, reforçam a filiação de Raul Rodrigues Gomes às ideias pedagógicas modernas da época.

Em seguida do prefácio, está a dedicatória, que, se comparada com a da primeira edição do manual escolar, é mais resumida, porém não menos volitivo-emocional: “À minha Carmen, inspiradora, colaboradora, instigadora desta obra, meu eterno afeto. A meus filhos, Glycéra, Danilo, Raulzinho e Carminha, o meu coração de pai!. A meu irmão Alberto Rodrigues Gomes. À memória de meus pais.” (GOMES, 1931, p. 7). Vemos que nesse discurso, inteiramente ligado à esfera

familiar, há um ato responsivo, uma expressividade no espaço-tempo da realização da escrita, no evento singular do existir de Raul Rodrigues Gomes enquanto autor-pessoa, enquanto sujeito único, que é rodeado de afetos, relações relegadas ao privado, relações de amor e de amizade (PONZIO, 2017).

Em seguida, há um segundo prefácio, intitulado como *Duas palavras*. Explicitando o posicionamento valorativo do autor, que constitui o princípio basilar à construção da obra, o discurso presente nesse texto está a serviço das necessidades enunciativas concretas (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) e mostra a importância do manual escolar, bem como da sua metodologia, sob um ponto de vista dialógico, ou seja, da forma como Raul Rodrigues Gomes gostaria que ela fosse vista pelo/a/e leitor/a/e quando da sua compreensão dentro da comunicação discursiva. Logo, o discurso do autor funciona, aqui, como uma força orientadora e legitimadora na construção de sentidos axiológicos do manual escolar.

A primeira edição deste livro se esgotou em dois anos, sem auxílio de notícias ou artigos favoráveis ou desfavoráveis.

Eis o meu melhor estímulo e a razão desta 2ª, lançada com visíveis aperfeiçoamentos.

Na elaboração deste volume, a experiência precedeu à própria sistematização do processo, aplicado longamente antes de escritas as lições.

Daí a sua garantida eficiência.

Livro sem igual na nossa nem nas línguas latinas, se distingue porque não se destina a ser **estudado**, mas a ser **praticado** da primeira à derradeira página.

Ele resolve literalmente a plurissecular questão de ensinar a escrever, escrevendo, ou de aprender pelo esforço.

As explicações apenas ao fim sob a epígrafe O ENSINO DA REDAÇÃO – COMO OS ALUNOS DEVEM FAZER OS EXERCÍCIOS E O QUE SE DEVE ENSINAR, facilitam o emprego deste manual.

Transcrevendo adiante excertos colhidos em doutrinadores insignes dentre a multidão de antigos e novos presente à minha vista, propino aos leitores os lineamentos psicopedagógicos de meu processo.

Inabalável a minha esperança no imediato e generoso acolhimento público a “Prática de Redação”, sensivelmente aperfeiçoado e expurgado de defeitos inerentes às primeiras publicações. (PR-1931, p. 9, grifo do autor).

A continuação da estrutura do manual escolar, deparamo-nos com duas páginas de epígrafes, todas assinadas por autores ligados às esferas literária ou pedagógica. Essas epígrafes estão numeradas e são precedidas por títulos dados por Raul Rodrigues Gomes, mostrando a interpretação e apropriação do autor sobre os discursos outros, bem como o acabamento, mediado pela valoração, concedido por ele no dialogismo com os textos. Logo, nessa parte do manual escolar há, pelo

menos, duas vozes, formando uma heterodiscursividade que permite o posicionamento dos sujeitos no mundo (BAKHTIN, 2015, [1934-1935]).

## I APRENDER PELO ESFORÇO

A disciplina militar prestante  
 Não se aprende, Senhor, fantasia,  
 Sonhando, imaginando, estudando.  
 Senão vendo, tratando e pelejando.  
**Os Lusíadas, Canto X, CLIII – Luís de Camões (1524-1590).**

## II SÓ ENSINAR O NECESSÁRIO

Se soubermos restringir aquilo que é pertinente a nosso estado, se a seus naturais e justos limites o reduzirmos, veremos a maior parte das ciências que se estudam são inúteis a nosso fim particular; e que ainda entre as de utilidade reconhecida, há muitas partes profundas totalmente inúteis que bem procedendo devemos deixar de lado.  
**(Ensaio, I, 117)**  
**Miguel de Montaigne (1533-1592).**

## III A LÍNGUA PELO USO

Devemos aprender a língua mais pelo uso que pelo meio de regras. Isto é, ouvindo, lendo, voltando a ler, copiando e fazendo exercícios de palavras e por escrito sem a maior frequência possível.  
**(Didática Magna, pag. 215).**  
**Jan Amós Comenius (1502-1571).**

## IV APRENDER A ESCREVER, ESCRREVENDO

“... e é por conseguinte, possível aprender, agindo” – LEARNING BY DOING, segundo a fórmula favorita dos educadores americanos. Saber a gramática não consiste em ser capaz de repetir uma regra, mas de ser capaz de colocar seu pensamento numa frase correta, clara e lógica...” (Les idées modernes sur les enfants, pag. 156)  
**Alfred Binet ( )**

## V SABER É GUARDAR NO SUBCONSCIENTE

A educação é a arte de fazer passar o consciente para o inconsciente. (Psychologie de l'Éducation),  
**Gustave Le Bon. (Contemporâneo)**

## VI EXTRAIR A REGRA DOS FACTOS

Tomamos uma frase qualquer, intencionalmente errada, sujeito no plural, verbo no singular, dois atributos, mas de gênero e número disparatados, e não haverá aluno de uma classe média qualquer que não retifique, imediatamente.  
 Está a porta aberta. Ficarão sabendo e facilmente, como já sabem, mas não sabiam que sabiam, as regras, de concordância, o que é o sujeito, o que é o atributo, o que é sentença, ou oração, as várias classes de palavras, umas que designam substâncias, outras qualidades, outras, determinações, finalmente os verbos, as palavras essenciais que já conhecem e aprenderão melhor a conjugar.

Desde aí compreenderão o que é gramática, não mais conhecimento abstrato, porém, concreto, um, aplicado, que ensina a falar melhor e escrever melhor, certo, correto, e, portanto, a falar e escrever bem. (Ensinar a ensinar, 138).

**Afrânio Peixoto.** (Contemporâneo).  
(PR-1931, p. 9-10, grifos do autor)

Dos autores apresentados por Raul Rodrigues Gomes nas epígrafes, saltamos aos olhos o nome de Afrânio Peixoto (1876-1947). Isso porque esse autor e médico baiano, que figurou como um dos fundadores da Universidade do Distrito Federal (1935)<sup>196</sup>, juntamente com Anísio Teixeira, fazia parte do grupo de educadores considerados pioneiros entre as décadas de 1920 e 1930. Dentre as pautas defendidas por esse intelectual estava a higienização como aliada da modernidade, à moralização, isto é, ele entendia a higiene como um elemento central nas diversas esferas da vida humana (escola, casa, trabalho, etc.), que “equilibrava” ou “disciplinava” os corpos, assegurando uma sociedade mais “produtiva e harmoniosa”. Essa doutrina da higiene, atrelada à prática de exercícios físicos, foi inserida nas escolas a partir das reformas estaduais da primeira e segunda décadas do século XX como um dos ideais de nação republicana, firmando-se uma “[...] convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não abrangessem a introjeção, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação.” (CARVALHO, 2009, p. 305).

Sendo um *pioneiro da educação*, Afrânio Peixoto compartilhava das ideias pedagógicas do *aprender, fazendo* e, para auxiliar os/as/es professores/as no uso dessa metodologia de ensino, escreveu a obra *Ensinar a ensinar: ensaios de pedagogia aplicada à educação nacional* (1923), da qual Raul Rodrigues Gomes retirou a epígrafe intitulada *Extraír a regra dos fatos*. Nela, verificamos o fomento da atividade do/a/e aluno/a/e durante as aulas e o aproveitamento de seus conhecimentos prévios sobre a língua para a aplicação das regras, corrigindo qualquer incorreção ou desacordo com as normas gramaticais.

Em consonância pedagógica com as epígrafes, estão as *Recomendações especiais ao estudante*, as quais, ao longo de uma página e por meio de três passos, dão orientações de como os/as/es alunos devem proceder para a realização das lições: primeiramente, pede-se que os exercícios sejam realizados “como

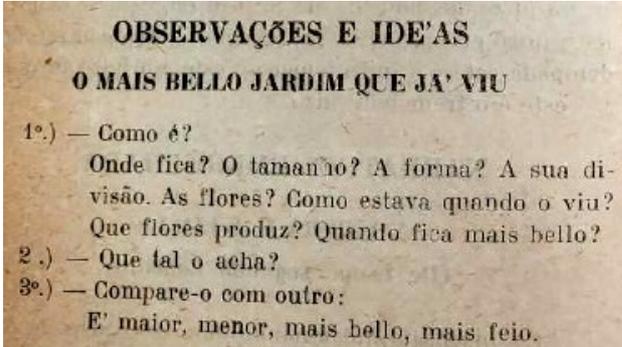
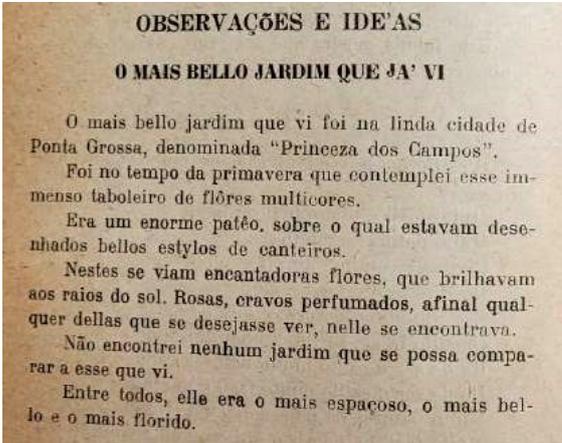
---

<sup>196</sup> A Universidade do Distrito Federal teve vida curta, pois, a partir da Intentona Comunista (1935) e das perseguições feitas aos educadores considerados liberais, ela passou a ser foco incômodo político e foi fechada em 1939 pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

borrão”; depois, que seja realizada a correção, verificando a coerência dos enunciados, bem como os aspectos sintáticos e morfológicos; e, por fim, atenta-se para a importância de lembrar dos conteúdos ministrados pelo/a/ docente, os quais são retomados em cada lição. Assim, intencionando um uso “perfeito” pelo/a/e aluno/a/e em relação à língua, o autor permite que, em um primeiro momento, a existência de formas próprias de escrita (heteroglossia), que, pela vivacidade da língua, podem ser variadas; mas, em seguida, pede haja uma correção, valorizando, assim, a gramática formalizada ou padronizada lecionada pelo/a/e professor/a/e e legitimada por uma classe dominante, impondo a estrutura das forças centrípetas sobre o discurso do/a/e estudante.

Em relação às seções pedagógicas do manual escolar, estas estão divididas em seis, as quais, assim como na primeira edição (1927), são compostas por lições numeradas, seguem a metodologia do Ensino Intuitivo e apresentam em seu início orientações aos/às/es professores/as. Os exercícios relacionados à aprendizagem dos verbos continuaram os mesmos, assim como os que exigiam a utilização de elementos morfológicos, ou seja, no formato “conjuguar, completando”, “copiar, completando” e “copiar, corrigindo”. Não obstante, o autor inseriu, dentro de cada lição da segunda seção, textos autorais ou de outros escritores para a realização de exercícios sinonímicos, os quais, em sua grande maioria, abordavam questões nacionais como o Descobrimento do Brasil, os “atrasos” da nação, a Inconfidência Mineira, etc. Outra modificação encontrada na mesma seção é a parte de *Observações e Ideias*, na qual o autor propõe um tema específico e lança questionamentos, esperando que os alunos/as/es respondam em formato de texto escrito, conforme o modelo proposto pelo próprio Raul Rodrigues Gomes na seção *O ensino da redação*.

Quadro 8 – Proposta de atividade de *Observações e Ideias* (Prática de Redação, 1931)

PROPOSIÇÃO	MODELO DE RESPOSTA
 <p style="text-align: center;">GOMES, 1931, p. 316</p>	 <p style="text-align: center;">GOMES, 1931, p. 322</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A seção *O ensino da redação* é um dos diferenciais, ou “melhoramentos”, como prefere o autor, desta edição se comparada com a primeira edição. Nela são dispostas subseções detalhadas (*Como devem ser as aulas*, *O que se deve ensinar*, e *Como alguns alunos devem fazer os exercícios*) sobre como é preciso proceder para um ensino eficaz da língua portuguesa a partir de atividades práticas de composição, estilo e expressão de pensamento.

Vemos, portanto, uma sutil, mas importante mudança na concepção pedagógica de Raul Rodrigues Gomes, a qual, inevitavelmente, estava atravessada pela ideologia política da sua época desde a primeira edição do manual escolar. Enquanto na edição de 1927 percebemos a forte influência da Pedagogia Moderna com a reprodução de bons moldes e o sobrelevo da gramática, na de 1931 já é possível notar traços da tendência escolanovista, como a maior preocupação com o o/a/e aluno/a/e e com o/a/e professor/a/e, que deveria servir como guia no processo educativo, além de rever algumas práticas que estabeleciam a arte de ensinar como cópia de modelos e a arte do aprender como prática das faculdades da alma (CARVALHO, 2011).

Outro “melhoramento” na segunda edição de *Prática de Redação* (1931) em relação à metodologia de ensino-aprendizagem foi a inserção de uma quantidade mais expressiva e diversa de textos, autores e gêneros do discurso no seio das lições, textos esses que só tem vida, numa concepção bakhtiniana, se entram em

contato com outro texto (contexto), pois somente assim, no ponto de contato, há o contato dialógico entre os textos, entre os indivíduos.

Quadro 9 – Autoria e gênero dos textos presentes em *Prática de Redação* (1931)

AUTOR	GÊNERO DO DISCURSO	TOTAL DE TEXTOS
Sem assinatura	Narrativa histórica Carta Procuração Crônica	14
Afonso Arinos	Conto	2
Coelho Netto	Conto	1
Cyro e Zeno Silva	Relato de viagem	1
Ernesto D'Oliveira	Conto	1
Esopo	Fábulas	15
Euclides da Cunha	Texto-reportagem	1
Godofredo Gangel	Conto	1
Gustavo Barroso	Conto	5
João Candido Ferreira	Relato histórico	1
João Ribeiro	Poesia	1
José de Alencar	Romance	1
José Scoramelli	Conto	2
Justiniano Rocha	Fábula	1
Leo Vaz	Romance	1
Machado de Assis	Fábula Conto Retrato	3
Mario Sette	Romance	1
Monteiro Lobato	Conto	4
Newton Craveiro	Artigo	1
Olavo Bilac	Carta Oração Crônica Artigo de boletim informativo	6
Padre Antonio Vieira	Sermão	1
Padre Manuel Bernardes	Sermão	1
Paulo Setubal	Romance histórico	4
Phedro	Fábula	3
Raul Gomes	Novela	1
Rocha Pombo	Narrativa histórica	9
Rodolpho Von Ihering	Texto científico Conto	2
Romário Martins	Relato histórico	1
Ruy Barbosa	Credo Oração	2
Sebastião Paraná	Artigo	1
Sylvio Romero	Conto	1
Simões Lopes Netto	Lenda	1
Visconde de Taunay	Relato histórico	2
Raul Joaquim de Quadros	Ofício	1
E.D	Requerimento	2

Fonte: Elaborado pela autora

A partir das informações do quadro acima e comparando-as com as do Quadro 7, que se referem à primeira edição do manual escolar, verificamos uma maior diversidade de gêneros discursivos; a diminuição dos textos sem assinatura, de 32 para 17; a manutenção da mesma quantidade de textos com assinatura fictícia; e a substituição de 8 textos com assinatura por outros 51, dentre os quais figuram com maior presença textos dos seguintes autores: Esopo, Rocha Pombo e Gustavo Barroso, sendo os dois últimos nomes recorrentes nos estudos sobre o nacionalismo das primeiras décadas do século XX, aspectos esses que serão analisados na subseção 5.3 desta tese.

Para encerrar o manual *Prática de Redação* (1931), Raul Rodrigues Gomes apresenta um breve índice como elemento pós-textual, no qual constam apenas os nomes das seções e suas respectivas páginas. Portanto, ele pouco auxilia o leitor na localização dos assuntos tratados no interior do texto, pois não traz os nomes das lições, nem os textos que as compõem.

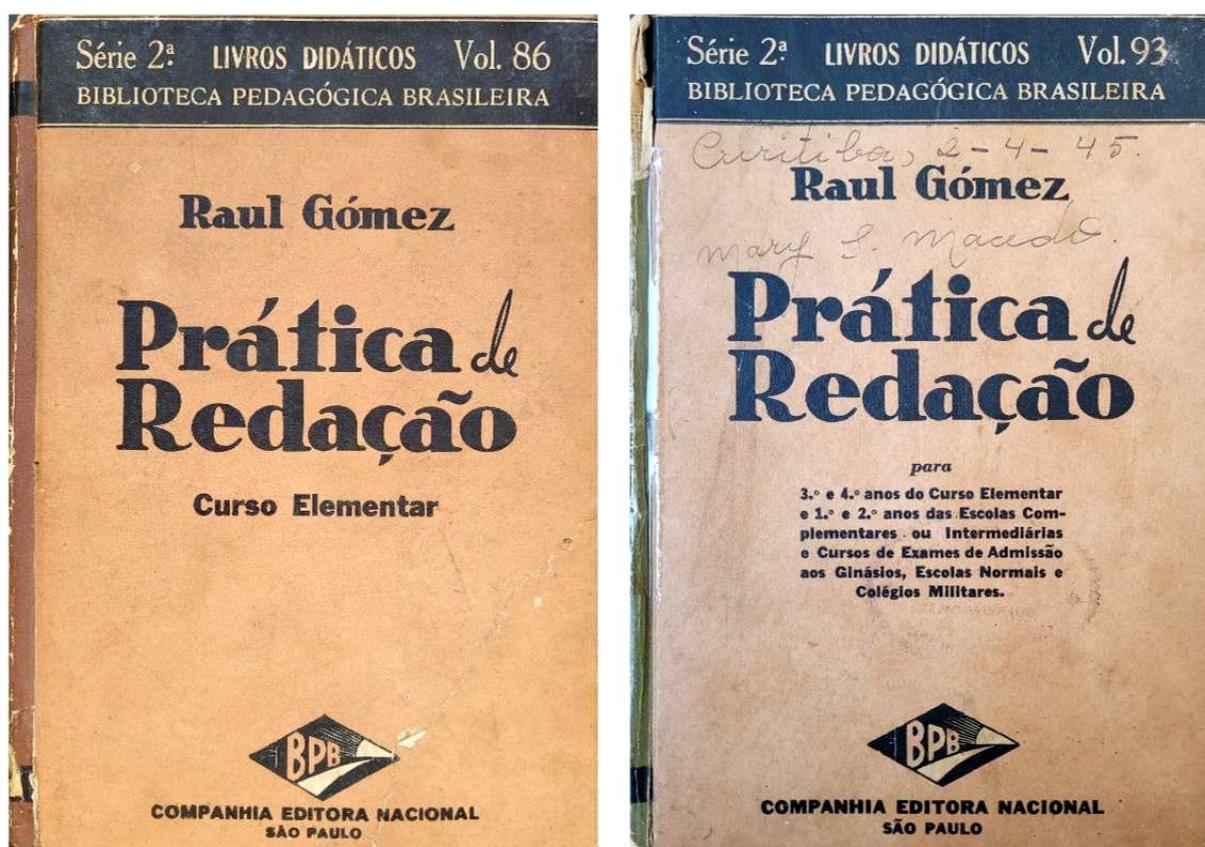
Figura 22 – Estrutura de *Prática de Redação* (1931)



Fonte: Elaborada pela autora

Por fim, procederemos com a apresentação conjunta dos dois últimos objetos de análise desta tese, *Prática de Redação* (1938) e *Prática de Redação* (1939), já que a grande maioria de suas características materiais e pedagógicas foram padronizadas pela BPB, que era vinculada à CEN. Conforme enunciámos na seção sobre o traçado metodológico, os dois exemplares aqui utilizados (Figura 23) foram encontrados em sebos de Curitiba/PR e Bragança Paulista/SP, o que demonstra a circulação mais ampla da obra dentro do país, e adquiridos pela autora desta tese.

Figura 23 – Capas de *Prática de Redação* (1938 e 1939)



Fonte: Acervo da autora

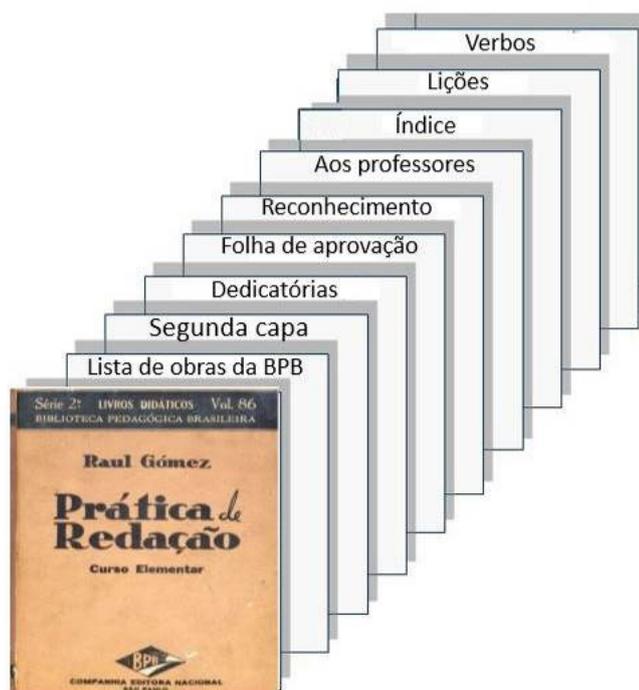
As capas, sob dimensões de 13cmx19cm, possuem acabamento duro e apresentam, na parte superior, a série, o volume e o gênero do livro didático, seguido do nome da Biblioteca. Na parte central, há o nome do autor, o título da obra, o segmento de ensino para o qual ela é destinada, e a edição, em caso de não ser a primeira. Ao final, há o logotipo da BPB, o nome e o local da editora. Essa identidade visual padronizada, segundo Maria Rita Toledo (2010), não se deu apenas pela questão governamental, mas também, e principalmente, pela facilidade

em adaptá-las a todas as obras em um curto espaço de tempo, visando o seu lançamento dentro dos prazos para atendimento do calendário escolar.

Na parte interna, todos os manuais iniciam com uma lista completa das obras que compõem a segunda série da BPB, isto é, todos os volumes, das mais variadas disciplinas, publicados sob a direção de Fernando de Azevedo. Nesse rol constam os nomes de autores de considerável projeção nacional na esfera educativa e no campo da Pedagogia Ativa, como Sampaio Dória, Edgar Süsskind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho, três signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932). Isso demonstra que a BPB pode ter sido utilizada por Fernando de Azevedo como uma estratégia escolanovista na luta pelo controle do aparelho escolar (CARVALHO, 2005).

Após a lista de obras, há uma segunda capa, na qual consta apenas o título do texto, e a folha de rosto, que, graficamente, está em sintonia com as informações da capa. Em seguida, de forma opcional, aparecem as dedicatórias, e de forma obrigatória, o índice inicial e a orientação aos alunos/a/e e/ou professores/as, os quais, seguindo os ideais da Pedagogia Nova, porque Ativa, deveriam colocar o/a/e discente no centro do processo educativo. Observemos a estrutura de ambos os manuais escolares nas figuras 24 e 25:

Figura 24 – Estrutura de Prática de Redação (1938)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 25 – Estrutura de Prática de Redação (1939)



Fonte: Elaborada pela autora

Apresentadas as partes comuns para todas as obras da 2ª Série - Livros Didáticos da BPB, como demonstrado da seção anterior (Figura 16) vamos suceder com alguns pontos próprios dos volumes de *Prática de Redação* (1938 e 1939), pois, mesmo que os manuais escolares editados pela BPB apresentem padrões de convergência e divergência, por detrás de cada um deles se encontra um autor diferente, e a sua ideologia está impregnada em cada página, em cada texto, fazendo com que eles sejam, de fato, objetos únicos e diferentes entre si (SIMÓN; RABAZAS ROMERO, 2017).

Como falamos anteriormente, as dedicatórias são uma marca axiológica de autoria de Raul Rodrigues Gomes e, portanto, nesses dois manuais escolares elas também aparecem, só que divididas em duas partes e em páginas diferentes: uma para os sujeitos da esfera familiar (esposa e filhos), e outra para os da esfera educacional (Orestes Guimarães, Júlia Wanderley, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Sud Mennucci).

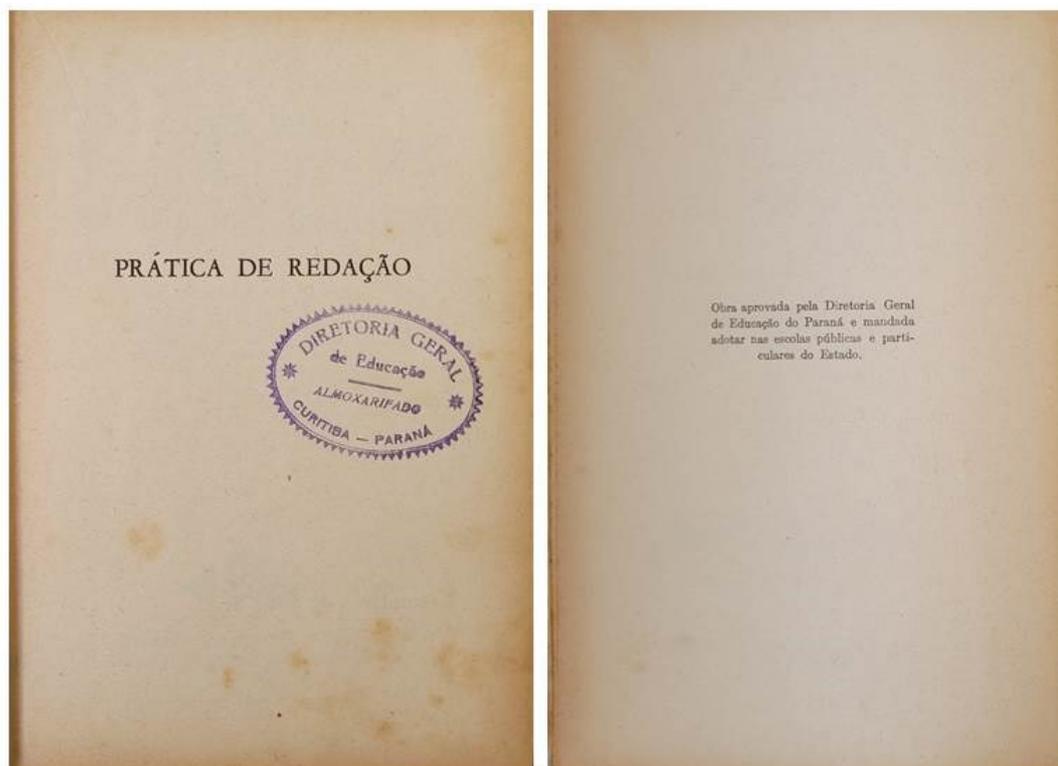
No volume de 1938, além das dedicatórias, Raul Rodrigues Gomes ainda escreve um reconhecimento de três páginas a esses mesmos intelectuais anteriormente citados, como um ato, pensamento, sentimento responsável seu

(BAKHTIN, 2017 [1920-1924]), dizendo que somente por meio deles conheceu a metodologia do *learning by doing* e passou a estudá-la com o intuito de aplicá-la ao ensino de redação, o que resultou, então, nos volumes dos seus manuais escolares. Diante dessa afirmação, observamos que, sendo um fato socioideológico, a consciência interna do autor, em relação a certos preceitos pedagógicos, foi constituída pela interação social, na assimilação de discursos alheios.

Reuni para mais de 500 volumes doutrinários e práticos do ensino de redação e composição e escritos de autores franceses, italianos, espanhóis, ingleses, americanos, romenos, belgas, portuguesas, brasileiros, etc. Entre aqueles saliento os nomes de Ferdinand Brunot com seu *L'enseignement de la langue française*; Payot com *L'art d'écrire*; Lanson com seus *Conseils sur l'art d'écrire* e *Etudes pratiques de composition française*; Constantin Murescu (romeno) com sua *L'éducation de l'adolescent par la composition libre*; L. Poirinot (belga) com sua *La composition française à l'école active*; Paul Geog Munch com seu *Dieses deutsh* – traduzido para o francês por *Quel langage*. (GOMES, 1938, p. 12)

No verso da última folha das dedicatórias, encontra-se impressa a marca de circulação oficial desses manuais escolares, ou seja, a chancela de que se trata de uma obra aprovada e adotada por um órgão governamental para uso didático nas escolas. No caso dos dois volumes, existe o seguinte enunciado: “Obra aprovada pela Diretoria Geral de Educação do Paraná e mandada adotar nas escolas públicas e particulares do Estado.”, o que demonstra que o manual escolar não adquire apenas autoridade no processo de elaboração e produção, como nos apontam Kyra Mahamud Angulo e Ana Maria Badanelli Rubio (2016), mas também em seu contexto de uso oficial. Além desse enunciado impresso, que atesta a adoção de *Prática de Redação* nas escolas paranaenses, na segunda capa do volume de 1939 há também o carimbo do almoxarifado da referida diretoria de ensino, o que comprova a efetiva aquisição do manual escolar pelo governo do Paraná.

Figura 26 – Símbolos de uso oficial em *Prática de Redação* (1939)



Fonte: Acervo da autora

Ademais dessas marcas de transmissão oficial, também constatamos nesse mesmo volume (1939) pistas do contexto de uso do manual escolar. Na capa e nas duas folhas que apresentam a listagem das obras publicadas pela BPB existe uma assinatura, feita à mão e com caneta de cor preta por uma pessoa de gênero feminino, acompanhada de local e data, conforme podemos notar na segunda capa disposta da Figura 23. Esses dados, como um sinal de manipulação da obra, ademais de nos mostrar o contexto de uso do manual escolar – Curitiba, década de 1940 –, também demonstram uma sensação de posse por parte de quem o utilizou e de dialogismo, o princípio constitutivo do enunciado, entre a leitora e o autor da obra.

Não foi possível, nesta pesquisa, prever os sentidos axiológicos que a compreensão do manual escolar, enquanto enunciado, produziu nessa leitora específica. No entanto, é preciso destacar que, uma vez que nascido, “[...] o texto passa a ter histórias que não são a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto.” (GERALDI, 2007, p. 43).

Igualmente, em ambos os manuais, ainda, existem duas páginas com orientações aos professores, nas quais Raul Rodrigues Gomes adverte que as obras

produzidas por ele têm caráter “essencialmente ativo”, isto é, o aluno deveria ser o centro do processo educativo, realizando os exercícios concretos (de observação, documentação, associação e expressão) e abstratos (prática de copiar, completando; copiar, pontuando; copiar, corrigindo; e verbos), seguidos de leitura, interpretação e redação de texto sobre o tema da lição. A gramática, assim, deveria ser aprendida intuitivamente, com a prática desses exercícios, e se o/a/e professor/a/e encontrasse outra forma mais atraente de fazê-los, poderia empregá-la, desde que estivesse de acordo com “[...] a psicologia infantil e educativa [...] de renomados autores da área.” (GÓMEZ, 1938, p. 15; GÓMEZ, 1939, p. 14).

Isto posto, passemos à parte da organização dos conteúdos curriculares nos manuais *Prática de Redação* (1938 e 1939). O primeiro, de 1938, voltado para o curso elementar, apresenta 20 lições numeradas e intituladas a partir de assuntos específicos, como a chuva, a mata, a casa, etc. O segundo, de 1939, sendo mais robusto, está dividido em duas partes considerando o segmento de ensino que pretendia atingir: Terceiro ano do curso elementar, com 15 lições temáticas, e Quarto ano do curso elementar, com 25 lições temáticas.

Em todas as lições desses dois manuais escolares, Raul Rodrigues Gomes destaca, em negrito, os verbos que indicam “ordens expressas” do que é preciso ser feito em cada atividade (marque, registre, compare, procure, etc.), buscando colocar o aluno como centro no processo de ensino-aprendizagem, sendo esta uma das máximas do escolanovismo no Brasil. Logo, o intuito de *Prática de Redação* (1938 e 1939) era fomentar uma metodologia ativa, o que, segundo o autor, “[...] reduz o trabalho do professor a um por cento e ergue o dos alunos a noventa e nove por cento.” (GÓMEZ, 1938, p. 14; GÓMEZ, 1939, 13).

Comparado com outros manuais publicados na mesma época e pela mesma editora, como *O nosso idioma* (1938), de Paulo de Freitas, que era também voltado para o Ensino Primário, verificamos que o de Raul Rodrigues Gomes se distinguia no que se refere ao incentivo da atividade do/a/e aluno/a/e, pois *Nosso Idioma* (1938), apesar de também ser dividido em lições temáticas, diferentemente de *Prática de Redação* (1938 e 1939), contemplava, primordialmente, a gramática, com exercícios de morfologia e sintaxe, e de forma complementar a redação e o uso da linguagem criativa.

Tendo a redação como foco, esses dois volumes de *Prática de Redação* (1938 e 1939) mobilizam uma diversidade de textos alheios, materializados em

vários gêneros do discurso, para atender aos temas das lições. Da mesma forma, esses textos também contemplam o projeto de dizer do autor, do editor-organizador da coleção, e da política que vigorava à época. Compreende-se, portanto, esses discursos tiveram um papel relevante na consolidação da metodologia de Ensino Intuitivo, da promulgação dos preceitos da Escola Nova e, sobretudo, da ideologia nacionalista do Estado Novo.

Nas 170 páginas do volume de 1938, há 20 textos com assinatura de instituições governamentais ou de autores brasileiros considerados técnicos, especializados em suas áreas de atuação; e apenas dois sem assinatura. Dentre os textos com assinatura, destacamos a presença de autores contemporâneos de Raul Rodrigues Gomes, como o sociólogo recifense Gilberto Freyre (1900-1978) e o historiador baiano Pedro Calmon (1902-1985). Isso porque ambos tiveram uma participação ativa na política e na literatura do século XX quanto à construção de um imaginário brasileiro nacionalista e à propagação de uma ideologia de apagamento das diferenças, e, por isso, ainda hoje suas obras são constantemente revisitadas como fonte para pesquisas de cunho sociológico e historiográfico e como objeto de comparação com o as situações vivenciadas atualmente no Brasil.

Quadro 10 – Autoria e gênero dos textos presentes em *Prática de Redação* (1938)

AUTOR	GÊNEROS DO DISCURSO	NÚMERO TOTAL DE TEXTOS
Sem Assinatura	Dissertação	2
Alcides Maia	Conto	1
Gustavo Barroso	Romance	2
Nilo Cairo	Dissertação	1
Gilberto Freyre	Ensaio	2
Pedro Calmon	Texto histórico-científico	1
Afonso Arinos	Conto	1
Diretoria do Ensino de São Paulo	Texto científico	1
Rodolfo Von Ihering	Texto Científico	1
Waldemar Postch	Texto Científico	3
Melo Leitão	Texto Científico	1
Euclides da Cunha	Romance Regional	1
Rocha Pombo	Narrativa Histórica	1
Afrânio Peixoto	Romance	1
Visconde de Taunay	Texto Científico Narrativa Histórica	2
Joaquim Manuel de Macedo	Romance	1

Fonte: Elaborado pela autora

No levantamento realizado para a elaboração do Quadro 10, verificamos que os gêneros do discurso mais recorrente eram os de caráter científico, pois,

considerando esse era um momento de avanço no campo das ciências em seus mais variados escopos, a Escola Nova propõe caminhos para que a educação também estivesse em consonância com o cientificismo, buscando introduzir ideias e técnicas que tornassem o processo educativo mais eficiente, além de trazer uma nova abordagem, mais comprobatória ou embasada, aos textos adotados nos manuais escolares.

Em *Prática de Redação* (1939) a quantidade de textos utilizados em suas 353 páginas é consideravelmente maior: são 124, dos quais um é sem assinatura, 122 com assinatura, e um consta como anônimo. Em meio aos gêneros do discurso e seus textos mais recorrentes no referido manual escolar, ao contrário do volume anterior (1938), estão as fábulas de Esopo; os enunciados enciclopédicos de Clóvis Beviláqua, retirados da coleção *Tesouro da Juventude* (1920); e os relatos históricos de autores diversos.

Quadro 11 - Autoria e gênero dos textos presentes em *Prática de Redação* (1939)

AUTOR(A)	GÊNEROS DO DISCURSO	NÚMERO TOTAL DE TEXTOS
Adolfo Caminha	Conto	1
Afonso Celso	Relato	1
Anônimo	Ensaio	1
Assiz Chaeaubriand	Relato	1
Aurélio Peixoto	Crônica	1
Aurélio Pinheiro	Texto científico	1
Basilio de Magalhães	Relato Histórico	1
Berilo Neves	Relato Histórico	1
Brasílio F. Costa	Carta	1
Cincinato Braga	Dissertação	1
Ciro Costa	Poesia	1
Coelho Neto	Descrição	1
Crispim Mira	Conto Crônica Ensaio Notícia	8
Dr. Aluizio França	Texto de Opinião	1
Dr. João Cândido	Biografia	1
Dr. Vitor do Amaral	Texto Científico / Didático	1
Emílio de Menezes	Poesia	1
Esopo	Fábula	21
Eurico Branco Ribeiro	Lenda	1
F. Barreto	Romance	1
F.T.D.	Relato	1
Felício dos Santos	Romance Histórico	1
Geraldo Rocha	Crônica	1
Gilberto Freire	Dissertação	1
Gustavo Barroso	Crônica	1
Humberto de Campos	Conto Crônica	2

Inácio Tosta Filho	Artigo jornalístico	1
Jesuíno Marcondes	Carta de opinião	1
João Candido Filho	Texto científico	3
João Francisco Lisboa	Biografia	1
Jorge Amado	Crônica	1
José de Alencar	Romance	1
Justiniano Rocha	Conto Popular	1
Lúcia Miguel Pereira	Biografia	1
Luiz Agassiz	Relato	1
Luiz Carlos	Artigo	1
Luiz Guimarães	Dissertação	1
Madame Colet	Relato Histórico	1
Marden	Biografia	1
Mario Sette	Romance	1
Mário Sette	Conto Romance	2
Melo Leitão	Texto Científico	1
Monteiro Lobato	Dissertação Texto científico Artigo jornalístico	5
Navarro de Andrade	Relato Histórico	1
Nilo Cairo	Texto Didático	2
O. Marden	Artigo jornalístico	1
Olavo Bilac	Oração	1
Olegário Mariano	Oração	1
Orlando de Carvalho	Ensaio	1
Oscar Espíndola Guedes	Carta	1
Pedro Calmon	Relato Histórico	4
Raul de Paula	Artigo jornalístico	1
Raul Gomez	Relato	1
Raul Pompéia	Relato de Acontecimento	1
Revista "A Casa"	Relato	1
Rita Vitória	Dissertação	1
Roberto Simonsen	Relato Histórico	2
Romário Martins	Relato Histórico Texto Científico Artigo	4
Roque Colage	Crônica	1
Sem Assinatura	Ensaio Notícia	2
Simões Lopes Neto	Conto	1
Tesouro da Juventude	Texto Enciclopédico	10
Vicente Licínio Cardoso	Texto Biográfico	1
Viriato Correia	Relato Histórico	1
Visconde de Taunay	Relato de Viagem	2
W. Potsch	Texto Científico	3
Wilson Costa	Biografia Texto Científico	3

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha e o destaque desses três gêneros discursivos para/na composição à/da obra parecem bastante apropriada para o ideário daquele momento e para o cumprimento do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. As fábulas, por meio das características de seus personagens, levam à construção de um

conhecimento valorativo para a preservação de uma moralidade; os textos enciclopédicos sistematizam informações sobre determinado assunto e possibilitam a construção de sentidos; e os relatos históricos narram acontecimentos reais, refletidos e refratados, que fazem ou fizeram parte da história de um povo, neste caso, do brasileiro. Assim, a orientação do discurso por meios dos gêneros volta-se para as intervenções ideológicas da mesma esfera e de outras que a influenciam, passando a ser parte integrante de uma interação dialógica mais ampla (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Esses textos, enquanto representação do mundo refletida e refratada, realizam-se no manual escolar como uma regulação das relações histórico-materiais humanas, da mesma forma que exercem o poder da ideologia dominante para a formação das subjetividades das pessoas da classe considerada dominada. Não há, portanto, neutralidade nos discursos, já que eles sempre respondem a interesses, a pontos de vista. A partir dessa perspectiva, Mikhail Bakhtin (2012 [1927]) afirma que uma ideia só pode ser forte, verdadeira e significativa se consegue tocar aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social.

Diante de todo o exposto, buscamos, nesta subseção, relacionar a autoria dos manuais escolares com os aspectos materiais e pedagógicos decorrentes da situação social de interação que os atravessa, demonstrando algumas finalidades e os projetos de dizer a serem transmitidos por meio de textos aos/às/es frequentadores/as dos bancos escolares das décadas de 1920 e 1930, que são considerados, dentro de uma perspectiva dialógica, os interlocutores imediatos daquela relação discursiva.

### 5.3 ASPECTOS DISCURSIVOS NACIONALISTAS EM *PRÁTICA DE REDAÇÃO*

Inseridos em cronotopos que buscavam um “novo homem”, os quatro manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), assinados por Raul Rodrigues Gomes, traduzem a expansão de um projeto de dizer, de uma ideia de modernidade e de renovados valores, que perpassam pelo imaginário de uma nação constituída por indivíduos que deveriam ser disciplinados para o trabalho e, sobretudo, para a valorização de sua nacionalidade.

Assim, nossa proposta nesta subseção é refletir, a partir do nosso olhar dialógico, sobre os discursos nacionalistas presentes nos manuais escolares que permitiram o autor, dentro de um contexto de produção, circulação e recepção das obras, personalizá-los, negá-los, fazê-los encarnar na palavra para garantir sua reflexão e refração na consciência coletiva e a sua transmissão posterior no diálogo no grande tempo, “[...] no acontecimento único e unitário do ser (em seus aspectos pragmático-cognoscitivos, éticos, estéticos), cenário de todos os nossos atos particulares.” (BUBNOVA, 2016, p. 143).

Logo, a fim de tentarmos mostrar os sentidos axiológicos do nacionalismo quando introduzidos na formação dos enunciados de Raul Rodrigues Gomes, apresentamos as obras agrupadas em dois momentos discursivos: as publicações da primeira e segunda edição de *Prática de Redação* (1927 e 1931) e as dos dois outros volumes de *Prática de Redação* (1938 e 1939). Para tanto, visamos compreender os discursos dos manuais escolares cotejando-os com outros discursos, em um fazer científico e dialógico – que considera a função das palavras não apenas como instrumentos sintático-semânticos, mas como signos que refletem e refratam uma posição ideológico-discursiva – sob uma posição de escuta atenta dos dados.

### 5.3.1 Enquanto a onda for a do patriotismo, seja patriota: *Prática de Redação* (1927 e 1931)

O excerto que intitula esta subseção é uma alusão ao discurso de um dos textos escolhidos por Raul Rodrigues Gomes para compor a segunda edição do manual *Prática de Redação* (1931). Enquanto unidade da comunicação discursiva, esse enunciado parece-nos adequado para iniciarmos a nossa compreensão e a discussão sobre a produção das regularidades discursivas nacionalistas nos manuais escolares em meio às efervescências sociais, políticas e econômicas que deixavam conturbadas as águas da educação das décadas de 1920 e 1930.

Inserido em uma situação social de interação de exaltação às ideias consideradas modernas dos anos de 1920, Raul Rodrigues Gomes escolheu adaptar seu manual escolar à moda, ou melhor, entrar na onda dos preceitos nacionalistas e civilizatórios que emergiram na esfera da educação escolar à época, muito especialmente em decorrência dos processos de urbanização, do desenvolvimento do modo capitalista de produção de vida, da desarmonia de valores e interesses das diversas classes sociais e da expansão das colônias imigrantes, principalmente na região sul do Brasil, cuja consequência mais relevante, conforme nos aponta Jorge Nagle (2009), foi a incitação do processo de nacionalização das escolas elementares para fins de congregar sentimentos patrióticos nos/as/es estudantes e de manter uma coesão nacional.

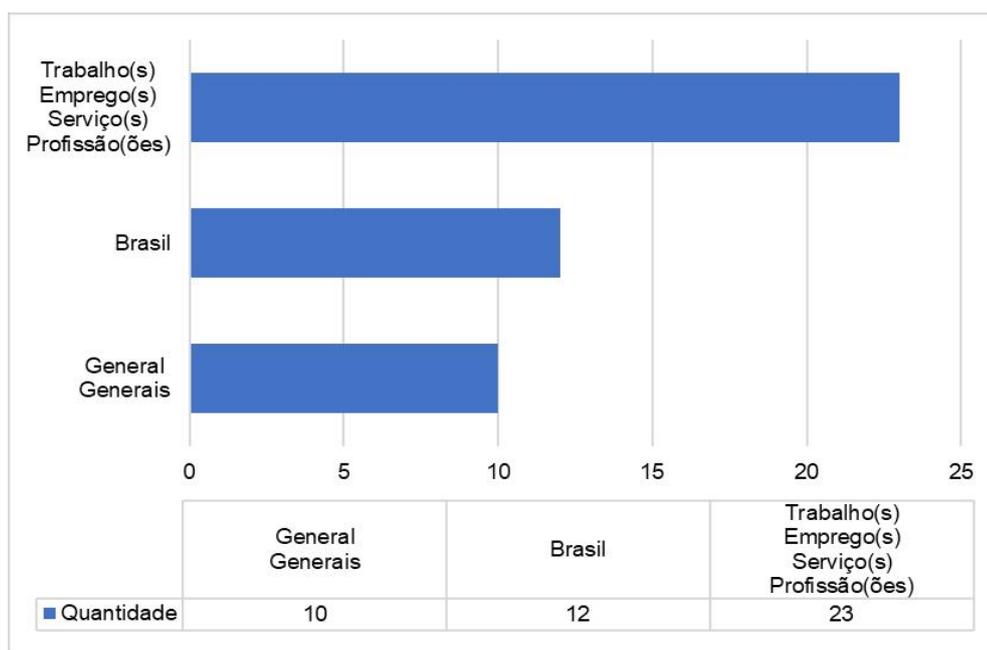
Assim, a primeira edição de *Prática de Redação*, publicada em 1927, busca trazer em seu bojo linhas-mestras para contemplar tais preceitos, orientando o/a/e leitor/a/e à apreensão de princípios disciplinadores e/ou contempladores, como a moralização pelo trabalho, o civismo, a exaltação do Brasil, e os feitos da República. Esses discursos, assinados ou não, foram (re)enunciados por Raul Rodrigues Gomes de forma a atender a um projeto de dizer mais amplo, ligado à construção de uma “nação exemplar”, “nova”, “renovada”, em consonância com as propostas da “[...] ‘elite liberal’ dos primórdios da Independência e do programa dos republicanos, privilegiando a educação como instrumento de conformação dos indivíduos a uma sociedade almejada.” (CARVALHO, 1998, p. 26).

Repleto de signos, esse manual escolar materializa ideologias por meio de estratégias discursivas direcionadas, como a repetição de palavras-chave e o uso de enunciados alheios para marcar uma posição enunciativa. Com o propósito de

chamar a atenção, de exercer influência e de determinar de fora temas específicos que condizem com as expectativas da classe dominante, da classe dos “intelectuais da educação”, as palavras reiteradas desejam manifestar um novo sentido axiológico do mundo, com acentos ideológicos que tendenciam e que funcionam como agente, como memória social (BRAIT, 2005).

No Gráfico 1, podemos observar a concentração lexical como ideologia materializada que compõe a construção do manual escolar. Nele, compilamos as palavras “trabalho”, “emprego”, “serviço” e “profissão” por serem utilizadas no texto com o mesmo sentido axiológico, isto é, como atividade profissional remunerada; da mesma forma que apresentamos as demais palavras recorrentes, como “Brasil” e “general”, seguidos de suas respectivas quantidades.

Gráfico 1 – Palavras que se destacam em *Prática de Redação* (1927)



Fonte: Elaborado pela autora

Como fenômenos da comunicação cultural, que não podem ser compreendidos fora da situação social que as gerou (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), essas palavras, usadas de forma reiterada e que penetram nas relações dialógicas, refletem e refratam uma realidade cronotópica em transformação, manifestando um novo sentido axiológico de mundo, no qual o “trabalho/emprego/serviço/profissão”, com maior índice de recorrência, é visto como meio dignificador e como um dos

principais pilares onde se assenta o “molde nacional e a forma cívica”, como pontua Marta Carvalho (1998).

A reiteração de “trabalho/emprego/serviço/profissão”, em específico, tem pelo menos três razões, que se interrelacionam: a primeira é pelo fato de que, desde o início da República, havia um movimento da classe dominante em estabelecer uma relação entre trabalho e moralidade. Em outras palavras, a elite manifestava o desejo de moralizar as pessoas pelo trabalho, transformando-o em uma estratégia de disciplinarização e ordenamento social, principalmente após as mudanças sociais ocorridas nas primeiras décadas da República, como o abolicionismo e a chegada de imigrantes em decorrência da Primeira Guerra Mundial.

A segunda razão é que, durante a década de 1920, mais especialmente após a criação da ABE (1924), as propostas “modernizadoras”, articuladas para um projeto de construção de uma nacionalidade, recaía sobre as fábricas e as suas consequências. Com a vinda de trabalhadores/as rurais, sejam eles brasileiros/as, sejam estrangeiros/as, para integrar o “corpo produtivo” do meio industrial, surgiram preocupações relacionadas à instrução, aos vícios e à higiene. Nesse sentido, os intelectuais que integravam a ABE, tanto liberais quanto católicos, passaram a privilegiar elaborações de propostas para congregar a educação e os “ideais civilizatórios” no tratamento das questões operária e rural.

Essas propostas ganharam destaque e foram discutidas em teses apresentadas durante a 1ª CNE (1927), como na de Sebastião Paraná, intitulada *Instrução Primária e Profissional*, e nas de Belisário Penna, *Por que se impõe a primazia da Educação Higiênica Escolar e Política Agro-sanitária - Colonizadora e Educadora*. A conferência, que aconteceu no mesmo ano do lançamento de *Prática de Redação* (1927), foi marcada pelo discurso cívico-patriótico da época, no qual se achavam englobados valores morais relacionados a diversas esferas da vida social, sendo o ato de trabalhar um deles.

E a terceira e última razão está relacionada ao público-alvo do manual escolar *Prática de Redação* (1927). Ao ser destinada aos operários que frequentavam o Ensino Primário noturno, a obra conseguia atender a alguns princípios postulados pelos liberais, dos quais Raul Rodrigues Gomes era partidário, como a moralização pelo trabalho e a alfabetização de adultos aptos a participar da vida política do país, e, além disso, ser atrativa aos/às/es estudantes ao garantir uma certa contextualização nas lições.

Isto posto, ao analisarmos os enunciados de *Prática de Redação* (1927) que contemplam as palavras “trabalho/emprego/serviço/profissão”, no singular ou no plural, destacamos três que intencionam levar, de forma mais clara, os/as/es estudantes a um devir responsável, ativo, que respondesse ao projeto de valores desejáveis à ideologia dominante. Atentemo-nos a alguns exemplos<sup>197</sup>:

*O trabalho, pois, vos há de bater à porta dia e noite; e nunca vos negueis às suas visitas, se quereis honrar vossa vocação, e estais dispostos a cavar nos veios de vossa natureza, até dardes com os tesouros, que aí vos haja reservado, com ânimo benigno, a dadivosa Providência. Ouvistes o aldrabar da mão oculta, que vos chama ao estudo? Abri, abri, sem detença. Nem por vir muito cedo, lho leveis a mal, lho tenhais à conta de importuna. (RUY BARBOSA). (PR-1927, p. 136, grifos nossos)*

No futuro, nos dias que hão de vir, os homens casados, os que tiverem esposa e filhos a sustentar, serão *obrigados e coagidos* a procurar e buscar por todos os recantos *empregos e profissões* assecuratórias e garantidoras da *subsistência folgada e abundante*. (PR-1927, p. 156)

Tudo o que nasce do *trabalho* é bom (RUY BARBOSA). (PR-1927, p. 176, grifos nossos).

Observamos que os três enunciados, dois de Ruy Barbosa e um sem assinatura, dão sustentação ao discurso do trabalho, abordando-o como algo vocacional, obrigatório e que gera bons frutos, servindo, assim, como aliados na construção da subjetividade dos/as/es alunos/as/es para experienciarem a vida republicana. No entanto, destacamos que a escolha dos dois enunciados de Ruy Barbosa, retirados, respectivamente, dos textos *Oração ao Moços* (1920) e *A Questão Social e Política no Brasil* (1919), para além de auxiliarem na dimensão axiológica, demonstram também a filiação política de Raul Rodrigues Gomes e sua admiração por aquele autor.

Vale lembrar que Ruy Barbosa lançou-se, em 1910, à primeira disputa presidencial com a participação de amplos segmentos da sociedade brasileira, em uma campanha que ficou conhecida como Civilista, pois engajava-se em defesa das liberdades individuais e do direito, e posicionava-se contra o Militarismo, representado pelo seu oponente, Hermes da Fonseca, que acabou conquistando a eleição.

---

<sup>197</sup> Quando se tratar de textos assinados por outros autores e que foram reenumerados por Raul Rodrigues Gomes nos manuais escolares, não referenciaremos com a utilização do sistema “Citação de citação (*apud*)”, conforme dita a ABNT, mas sim com as iniciais e a data de publicação do manual *Prática de Redação* no qual está inserido, seguidos da página onde o texto se encontra (Ex: PR-1927, p. 1).

Durante as suas excursões eleitorais, Ruy Barbosa proferiu diversos discursos que posteriormente foram publicados, dentre eles o intitulado *Plataforma* (1910), que também aparece como um reenunciado no manual *Prática de Redação* (1927). Assim sendo, percebemos que Raul Rodrigues Gomes intencionou trazer no seu manual escolar aquilo que acreditava por meio das palavras de Ruy Barbosa, confirmando essa afirmação anos mais tarde em um artigo jornalístico: “[...] quanto à democracia e à República [...] mantive-me fiel de todas as suas vicissitudes, minha primeira e mais apaixonada campanha foi a do civilismo sob a bandeira e as pregações do incomparável Ruy.” (GOMES, 1953, p. 6).

Leiamos, abaixo, o trecho do discurso de Ruy Barbosa reenunciado no manual escolar:

Creio na liberdade onipotente, criadora das nações robustas; creio na lei, emanção dela, o seu órgão capital, a primeira das suas necessidades; creio que, neste regímen, não há poderes soberanos, e soberano é só o direito, interpretado pelos tribunais; creio que a República decaí, porque se deixou estragar confiando-se ao regímen da força; creio que a Federação perecerá, se continuar a não saber acatar e elevar a justiça; creio no governo do povo pelo povo; creio, porém, que o governo do povo pelo povo tem a base da sua legitimidade na cultura da inteligência nacional pelo desenvolvimento nacional do ensino, para o qual as maiores liberalidades do tesouro constituíram sempre o mais reprodutivo emprego da riqueza pública; creio na tribuna sem fúrias e na imprensa sem restrições, porque creio no poder da razão e da verdade; creio na moderação e na tolerância, no progresso e na tradição, no respeito e na disciplina, na impotência fatal dos incompetentes e no valor insuprível das capacidades (RUY BARBOSA). (PR-1927, p. 131)

A questão da República e de seu fortalecimento, bem como a do Brasil para o povo brasileiro, assunto caro a Ruy Barbosa, também é consideravelmente abordada em *Prática de Redação* (1927). Não à toa, “Brasil” é a segunda palavra com maior incidência no que se refere aos aspectos nacionalistas do manual escolar. Utilizada em enunciados que remetem a disputas territoriais, ao culto de “heróis nacionais” e ao patriotismo, a palavra “Brasil” serve como uma prática da educação cívico-nacionalista na tentativa de criar uma memória social amparada em valores considerados importantes à ideologia dominante.

*Os holandeses que venceram nas Índias, onde as próprias brigas internas enfraqueciam os nativos, voltaram as vistas para o Brasil.* (PR-1927, p. 112, grifo nosso).

“... e eles vão na sombra engrossando, até um dia *se despejarem sobre nós e avassalarem o Brasil*” (Graça Aranha). (PR-1927, p. 172, grifo nosso).

*A alma mártir de Tiradentes* era a do próprio *Brasil*. (PR-1927, p. 183, grifo nosso).

*O Brasil necessita de brasileiros sábios, brasileiros patriotas* (Alcides Munhoz). (PR-1927, p. 185, grifo nosso)

Engajando-se para que o discurso dominante ecoasse na memória social, coletiva e individual dos/as/es interlocutores, Raul Rodrigues Gomes usou signos linguísticos para acentuar e valorizar aspectos que influenciavam o processo de conservação e retificação do nacionalismo. Primeiramente, ao fazer alusão ao projeto de ocupação do Brasil pelos holandeses, acontecimento histórico do século XVII, que desencadeou na Insurreição Pernambucana (1645-1654) e na Batalha dos Guararapes (1648-1649), o autor demonstra certa preocupação com a segurança do território brasileiro em relação às investidas estrangeiras, preocupação essa que fica ainda mais evidente quando reenuncia um trecho do livro *Canaã* (1902), escrito por Graça Aranha, cujo excerto foi retirado de um diálogo entre os personagens do juiz Paulo Maciel, do escrivão Pantoja e do promotor Brederodes sobre a imigração alemã no sul do país, no qual este último afirma:

– Está aí o perigo. Os alemães são uns velhacos, metem-se em nossa casa muito quietinhos, obedientes, nós nos aproveitamos deles, do seu número, do seu dinheiro, e *eles vão na sombra engrossando, até um dia se despejarem sobre nós e avassalarem o Brasil*. Capitão, deixe de conversa, fogo no estrangeiro, nativista sempre. À bala! (GRAÇA ARANHA, 2017 [1902], p. 157, grifo nosso).

Dentre todos os discursos presentes em *Canaã* (1902), um livro que aborda questões sociológicas do seu cronotopo, principalmente as relacionadas à imigração, à eugenia e ao racismo, Raul Rodrigues Gomes escolhe justamente reenunciar um trecho da fala do personagem que se julgava nativista e que vê o estrangeiro de origem alemã como um perigo à cultura, à economia e ao território brasileiro. Essa escolha parece, no mínimo, curiosa, já que, segundo o próprio Raul Rodrigues Gomes, *Prática de Redação* (1927) foi escrito a partir de sua experiência docente com imigrantes alemães ou descendentes deles/as na cidade de Joinville/SC, o que nos leva a crer que a sua intencionalidade em publicar o manual escolar era de cuidar das fronteiras linguísticas, de *abrasileirar* os/as/es estrangeiros/as/es por meio do ensino-aprendizagem de língua portuguesa,

defendendo, assim, o projeto identitário nacional que recaía sobre a preservação de uma língua nacional e homogênea.

Nesse sentido, Raul Rodrigues Gomes parece operar com um discurso alheio, que já estava compenetrado na sua expressão, para compor um projeto nacionalista na construção do seu enunciado, que é o manual escolar, já que, no momento da publicação de *Prática de Redação* (1927), como vimos em seções anteriores, havia uma certa inquietação dos chamados intelectuais da educação em relação ao “abrasileiramento” dos filhos/as/es dos imigrantes, que para o Brasil vieram em busca de Canaã, isto é, da terra prometida, e isso passava pela questão da língua, que havia ser tornado “[...] um problema de imposição da uniformidade da fala para transformar o que havia sido uma miscelânea de povos em uma comunidade nacional.” (STEINBERG, 1997, p. 242).

Diante disso, era preciso, pois, ensinar a língua portuguesa, cuidar do país e de suas fronteiras, forjar uma nação, alimentar o sentimento de pertencimento, fomentar o civismo, e instruir, por meio da escola primária, “brasileiros sábios e patriotas”, tal como foi Tiradentes (1746-1792), cuja imagem passou a ser lembrada pelos republicanos como um exemplo de cidadão, de “herói nacional” por sua atuação no movimento de caráter separatista, que ficou conhecido com Inconfidência Mineira (1789-1792); ou, ainda, como foram os generais responsáveis pela idealização da Proclamação da República (1889), sendo, inclusive, a palavra “general(ais)” a terceira mais recorrente no que tange aos signos linguísticos nacionalistas mobilizados em *Prática de Redação* (1927):

O General Osório julgava valente o Duque de Caxias. (PR-1927, p. 64).

Os vencedores da batalha foram ... e generais porque se bateram ... (PR-1927, p. 65).

A chegada do general revolucionário ... (PR-1927, p. 69).

Quando o general Osório se viu perdido em Tuiuti, deu ao freio da montaria e disse ... (PR-1927, p. 81).

O general Costa, prossequindo no seu plano de instruir as forças, resolveu fazer um combate em S. José (PR-1927, p. 111).

A imagem heroica dos generais, principalmente a do General Osório, ao ser ideologicamente utilizada com maior ênfase no manual escolar, deseja, a partir da construção *memória de passado* histórico-nacional, criar uma *memória de futuro*,

coletiva, cuja constituição é sempre de ordem moral e está intrinsecamente comprometida com um dever (BAKHTIN, 2011 [1924-1927]). Em outras palavras, para a edificação de uma cultura política republicana era preciso criar um vínculo afetivo de nacionalidade com os feitos passados, com a historicidade acabada, realizada por determinados sujeitos, compreendendo-os como exemplos a serem seguidos na construção da subjetividade do/a/e leitor/a/e, que é sempre inacabada, e da sua memória socialmente constituída.

Dessa forma, *Prática de Redação* (1927) faz um movimento cronotópico entre o passado e o futuro, levando seus/suas destinatários/as/es imediatos/as/es, que são os/as/es estudantes do Ensino Primário noturno, para além de seu contexto, orientando-os/as/es a um futuro a partir da rememoração de um passado. Logo, nesse movimento, passado e futuro se encontram e se nutrem, deixando claro que

[...] todo passo à frente importante é efetivamente acompanhado por um retorno ao começo (“às origens”) ou, mais exatamente, por uma renovação do começo. Apenas a memória pode avançar, o esquecimento nunca. A memória regressa à origem e renova-a. Naturalmente, os próprios termos “para frente” e “para trás” perdem, nesta acepção, o seu caráter fechado, absoluto, ou antes, revelam por sua interação a natureza viva e paradoxal do movimento analisado e diversamente interpretado pelos filósofos (desde os eleatas até Bergson). Aplicado à língua tal retorno implica o restabelecimento da memória ativa e acumulada na sua completa plenitude semântica. (BAKHTIN, 2014 [1940-1970], p. 436).

O fomento de momentos históricos e dos “heróis nacionais” para a criação dessa “memória de futuro” também foi feita quando Raul Rodrigues Gomes, enquanto autor do manual escolar, pede, em vários momentos do texto, que o/a/e estudante vá ao livro *Nossa Pátria* (1917), de Rocha Pombo, e escolha trechos de até 10 linhas com o intuito de realizar substituições sinonímicas. Ao fazer essa solicitação, o autor assume, ainda que de maneira subentendida, um posicionamento nacionalista, visto que *Nossa Pátria* (1917) é uma obra que, por meio de gravuras e textos ufanistas, supervaloriza os sentimentos de “brasilidade” e de amor à Pátria, sentimentos esses que, segundo Rocha Pombo (1925 [1917], p. 3) deveriam ser desenvolvidos nas “[...] crianças e homens simples do povo” para a experiência de um “novo mundo”:

Nestes dias, que alvorecem tão novos, em que se procura criar o culto da pátria, penso que o primeiro trabalho para isso é fazer a pátria conhecida daqueles que a devem amar. Não se ama uma terra senão quando alguma coisa sagrada a ela nos prende – algum sacrifício, ou alguma tradição

gloriosa. São essas coisas que firmam a nossa existência moral. Sentir o que fizeram de grande os nossos antepassados equivale a tomar o compromisso de os continuar na história. Os nossos anais, conquanto sejamos novos no mundo, registram lances de que nos podemos orgulhar. Fixá-los, em suas linhas gerais, na alma das gerações, é, pois, o processo mais prático e seguro de nela criar e nutrir o sentimento da pátria. (ROCHA POMBO, 1925 [1917], p. 3).

Por meio de uma espécie de doutrinação patriótica ou, como afirma Jorge Nagle (2009, p. 57), de uma “[...] imagem do país adquirida por via sentimental”, *Nossa Pátria* (1917), assim como acontecia em muitas outras obras da época, pretendia fornecer informações aos/às/es estudantes, de modo que criassem uma *memória de passado* e uma *memória de presente*, comprometendo-se moralmente a perpetuá-la no futuro. Assim, a obra de Rocha Pombo trazia textos sobre o mundo do trabalho e sobre a “harmonia” entre as raças formadoras da nossa brasilidade (índios, africanos e europeus), esforçando-se para transmitir uma sensibilidade, individual e coletiva, por meio de narrativas estetizadas, que dão materialidade a valores de um ponto de vista dominante.

Quatro anos mais tarde, alguns desses textos foram escolhidos por Raul Rodrigues Gomes para compor o discurso da segunda edição de *Prática de Redação* (1931). Esse manual escolar, por estar inserido no cronotopo do pós-golpe de 1930, ganhou um matiz ainda mais valorativo no que se refere ao Brasil e aos/às/es brasileiros/as/es e, por esse motivo, os textos de *Nossa Pátria* (1917) pareciam convergir ainda mais com o movimento de exaltação da “nossa terra” e da “nossa gente”, um dos pontos principais da propaganda nacionalista de Getúlio Vargas.

Distribuídos nas primeiras lições da segunda parte do manual escolar, intitulada *Prática da linguagem escrita*, os nove textos assinados por Rocha Pombo foram reenunciados por Raul Rodrigues Gomes de forma que pudessem contar a história do Brasil em ordem cronológica, desde a chegada dos portugueses até a Proclamação da República, atendendo a um projeto de dizer político que se refletia e se refratava na escola. Dessa forma, essa narrativa, como já mencionamos anteriormente, foi estetizada pelo autor em sua alteridade, isto é, foi vivificada e encarnada de valores significantes a partir do olhar de Rocha Pombo, que, filiado a uma estética romântica e inserido em uma situação social de interação de um nacionalismo exagerado, tratou de contar os acontecimentos passados sob uma ótica positiva, realçando “o belo” e mascarando/apagando “o feio”.

### DESCOBRIMENTO DO BRASIL

Preparou, então, o rei D. Manuel uma frota mais poderosa para ir outra vez à Índia. [...] Seguiu Cabral a rumo que D. Manuel tinha indicado: e com efeito, ao cabo de quarenta dias de viagem, avistou terra para este lado, pelas alturas da Bahia atual. (PR-1931, p. 60, adaptação nossa)

### OS ÍNDIOS

Dissemos que Martim Affonso começou a povoar o Brasil; mas é preciso explicar que começou a povoá-lo de portugueses, pois estes *já encontraram aqui populações de outra raça. Eram os índios. Estes ainda estavam muito atrasados quanto à civilização.* Viviam em grupos de famílias (tribus), mudando sempre de um lugar para o outro, fazendo longas paradas, mais ou menos longas, à margem dos grandes rios, ou perto das bahias. (PR-1931, p. 63, grifo nosso).

### O 1º GOVERNADOR DO PAÍS

O primeiro governador geral do Brasil foi *Thomé de Souza, homem de família humilde, mas que se havia elevado pelo esforço. Era muito religioso, muito sério e enérgico, e muito cumpridor de seus deveres.* [...] Assim que chegou ao Brasil (em 1549), cuidou Thomé de Souza, com muita atividade, de *por tudo em ordem.* Fundou a cidade da Bahia, para servir de capital da colônia; *impôs respeito aos índios;* e visitou as povoações que já havia para o sul do Brasil, até S. Vicente, *tomando muitas providências a bem dos colonos.* (PR-1931, p. 65, adaptação e grifo nossos).

### OS BANDEIRANTES

Durante os primeiros tempos, tinham os colonos vividos só à beira-mar. [...] Mas, depois que *livraram a terra,* tanto de piratas como de intrusos, os *colonos sentiram-se fortes,* não tiveram mais medo de coisa alguma, e foram penetrando cada vez mais no meio das florestas. Iam assim, *combatendo os índios, guerreando com os espanhóis, descobrindo e explorando terras que estavam desconhecidas.* [...] *Foram, principalmente, os paulistas que fizeram isto. Eles formavam expedições poderosas e saíam para os sertões, por onde passavam anos e anos em trabalhos e lutas sem conta. Essas expedições chamavam-se bandeiras, e bandeirantes os heróis que as formavam. Foi assim que os paulistas tornaram o Brasil muito maior do que era [...].*” (PR-1931, p. 72, adaptação e grifo nossos).

### INCONFIDÊNCIA MINEIRA

Em Minas Gerais deram-se muitas lutas entre filhos da terra e portugueses. [...] O rei exigia para si a quinta parte do ouro que se retirasse das minas. Depois preferiu que todos os mineiros lhe dessem por ano cem arrobas de ouro. As minas iam se esgotando. Os mineiros, afinal, não puderam dar aquelas cem arrobas de ouro, mandou-as o rei cobrar à força. E, então toda a gente principal da capitania se combinou para expulsar o governador e declarar a capitania independente. O governador soube de tudo antes que rompesse a revolta e mandou prender os conjurados e processá-los. [...] e um destes, *Joaquim José da Silva Xavier, por alcunha, o Tiradentes,* foi enforcado numa praça do Rio de Janeiro. *Este é um homem dos mais dignos entre os que figuram na nossa história como exemplos de amor à pátria. Também soube ele morrer como um verdadeiro herói.* (PR-1931, p. 76-77, adaptação)

### A FAMÍLIA REAL NO BRASIL

“Napoleão tinha tomado conta de quase todas as nações da Europa. Só lhe faltava a Inglaterra. Para isso, começou a ordenar que nenhum povo da Europa tivesse mais negócios com os ingleses e que estes fossem expulsos de todos os países. O rei português, que era amigo do rei da Inglaterra, não

quis obedecer logo. Por isso, mandou Napoleão imediatamente invadir Portugal por um grande exército. Para escapar dos franceses, teve o rei de fugir com toda a família e a sua corte para o Brasil. Foi isto em 1808. Os brasileiros, muito assustados com aquelas coisas nunca vistas, *chegaram a ter dó do rei e de toda aquela gente que veio com ele*, corridos dos soldados franceses. *Por isso foram todos aqui muito bem recebidos, com muitas festas e outros sinais de alegria. Mas isso não queria dizer que os brasileiros esquecem as queixas que tinham contra o rei.*” (PR-1931, p. 80-81, grifo nosso).

#### A RETIRADA DA FAMÍLIA REAL

“*Os brasileiros começaram a dar sinais do seu desgosto. De toda a parte vinham queixas dos povos. [...] Os brasileiros foram erguendo a voz diante do trono e clamando. [...] No meio de toda a corte desvairada, só o príncipe D. Pedro, filho do rei, se mostrava amigo dos brasileiros. Quiseram, por isso, manda-lo para o reino, mas os brasileiros levantaram-se e fizeram sair D. João com os seus para Lisboa e ficaram com D. Pedro.*” (PR-1931, p. 85-86, adaptação e grifo nossos)

#### A INDEPENDÊNCIA

Estava vendo bem que D. João deixara o filho aqui porque tinha certeza de que *o Brasil não se sujeitaria mais a continuar como colônia de Portugal. [...] José Bonifácio resolveu dar o golpe final. [...] Eis que recebem no Rio de Janeiro notícias de novas ameaças lá no reino; e José Bonifácio não esperou mais nada; fez imediatamente partir para S. Paulo um próprio a toda pressa, com a carta a D. Pedro dizendo-lhe que proclamasse lá mesmo a separação do Brasil.* (PR-1931, p. 90-91, adaptação e grifo nossos).

#### A REPÚBLICA

*Os brasileiros era, pois, muito gratos a D. Pedro II, e tinham por ele grande respeito. Com profunda mágoa sentiam que se acabava aquela vida. [...] o povo já vimos que não se importava com a monarquia. Então, aqueles homens que já trabalhavam pela República, como Quintino Bocaiúva, Benjamin Constant, Campos Salles e outros, entenderam-se com os chefes do exército e da armada para uma providência capaz de evitar o que se temia, isto é, que ao morrer o imperador, D<sup>a</sup>. Isabel tomasse conta do governo. O principal chefe do exército era o Marechal Deodoro. Afinal, não podendo mais resistir àqueles homens e a muitos colegas do exército, o marechal Deodoro, a frente de muitos batalhões, pediu a D. Pedro que embarcasse para a Europa.*” (PR-1931, p. 95-96, adaptação e grifo nossos).

Ao analisarmos esses textos reenunciados em *Prática de Redação* (1931), percebemos que Raul Rodrigues Gomes, apropriando-se do discurso alheio, intenciona suavizar momentos de golpes e tomada de poder, justificados em prol da “civilização” e do “ordenamento social”, como no caso da chegada dos portugueses, em 1500, e a implementação do primeiro governo, em 1549; e enaltecer feitos que corroboraram ao projeto republicano, como as expedições dos bandeirantes, a Inconfidência Mineira, a Independência do Brasil e a Proclamação da República, considerando os sujeitos neles envolvidos “exemplos de amor à Pátria” e “heróis nacionais”, como acontece, por exemplo, com as referências a Tiradentes e a José

Bonifácio. Este último, inclusive, aparece novamente no manual escolar em outro texto, que também o apresenta com um ar heroico:

Se V. Excia. quiser salvá-lo e, ao mesmo tempo, se quiser salvar os seus amigos e a si próprio, só há um caminho a seguir. Um só! E é este: fazer uma aliança comigo. *Não quero, como brasileiro, assistir a vitória do partido português.* Por isso, senhor Conselheiro, sou eu quem vem, espontaneamente, oferecer essa aliança a V. Excia. Aceite, Sr. José Bonifácio! É o quanto basta para que V. Excia, de amanhã em diante, *seja novamente o grande ídolo do Brasil.* Vamos, Conselheiro! Não hesite... Estenda-me a mão! E, com esse gesto, só com esse gesto, faça triunfar a sua causa! (Paulo Setúbal) (PR-1931, p. 150, grifo nosso).

Ademais da exaltação dos “heróis nacionais” e de seus feitos, esses textos também aparentam querer inculcar na consciência dos/as/es estudantes uma imagem de brasileiro/a/e que é amistoso, civilizado e pacífico, e, ao mesmo tempo, inconformado e de militância ávida por seu país. Era, portanto, esse/a brasileiro/a/e que se esperava formar dentro da esfera escolar na década de 1930: o “cidadão de bem”, que trabalha, que é cumpridor de seus deveres, que luta por sua Pátria, e que comunga com os demais, de forma entusiasmada, para a união da nação. Esse desejo de “brasileiro/a/e ideal” fica bastante explícito no texto *A Pátria*, assinado por Ruy Barbosa, em 1903, e que compõe a 29ª lição de *Prática de Redação* (1931):

A pátria não é ninguém: são todos; e cada qual tem no seio dela o mesmo direito à ideia, à palavra, à associação. A pátria não é um sistema, nem uma seita, nem um monopólio, nem uma forma de governo: é o céu, o solo, o povo, a tradição, a consciência, o lar, o berço dos filhos e o túmulo dos antepassados, a comunhão da lei, da língua e da liberdade. *Os que a servem são os que não invejam, os que não infamam, os que não conspiram, os que não sublevam, os que não desalentam, os que não emudecem, os que não se acobardam, mas resistem, mas ensinam, mas esforçam, mas pacificam, mas discutem, mas praticam a justiça, a admiração, o entusiasmo.* Porque todos os sentimentos grandes são benignos, e residem originariamente no amor. No próprio patriotismo armado o mais difícil da vocação, e a sua dignidade, não está no matar, mas no morrer. A guerra, legitimamente, não pode ser o extermínio, nem a ambição: *é simplesmente a defesa.* Além desses limites, seria um flagelo bárbaro, que o patriotismo repudia.

Mas o patriotismo, praticamente, consiste, sobretudo, no trabalho. Laboremos, murmurava, expirando, o imperador romano. Labora-te, estão a dizer-vos, na sua austera alegria, todos os cânticos desta solenidade, seus emblemas, seus quadros, as recordações de vossa vida entre estes muros, que aqui ficam, na constância da sua imobilidade, a hospedar outras gerações, e assistir a outras despedidas. (PR-1931, p. 203-204, grifo nosso).

Em suma, o/a/e “brasileiro/a/e ideal” deveria ser e fazer tudo pela Pátria, colocando o “Brasil acima de tudo” e desdobrando-se pela defesa e unificação da nação. Nesse mesmo horizonte ideológico, Raul Rodrigues Gomes também mobiliza no manual escolar alguns discursos de Olavo Bilac, que foram proferidos a crianças e jovens estudantes entre os anos de 1915 e 1918, ou seja, em plena vigência da Primeira Guerra Mundial e no auge das insatisfações e greves da classe operária no Brasil, classe essa que, segundo José Murilo de Carvalho (2001), foi consideravelmente influenciada pelo anarquismo trazido por imigrantes europeus.

Galgai com o pensamento, devorai com os sonhos as distâncias de espaço e tempo, que se abrem à vossa mocidade e ao vosso vôo... *Libertai-vos de vós mesmos!* O Brasil é pobre, é fraco, é triste? Sede ricos de abnegação, e ele será opulento. *Sede fortes de civismo*, e ele reventará em energias. Sede alegres, e ele vibrará no largo riso dos que, tendo a consciência de sua força, têm paz e justiça. (Olavo Bilac). (PR-1931, p. 173, grifo nosso).

A *alma brasileira* tem a mesma grandeza e os mesmos segredos dos sertões (Olavo Bilac, grifo nosso). (PR-1931, p. 186).

Crianças! Fugi da indiferença, interessai-vos por tudo, e tende crença! Não cultiveis o pessimismo, enfermidade repugnante. Quando ouvirdes em vossas casas, ou nas ruas alguma frase de desânimo ou descrédito contra o Brasil, protestai! Em geral, propagam essa maldicência *velhos que não foram educados como estais sendo educados...* *Educai-os vós*, crianças, com vosso protesto e o vosso exemplo! Guardai bem estas palavras. *Crianças, sede homens desde já! O Brasil precisa de almas como as vossas!* (Adaptação de Olavo Bilac). (PR-1931, p. 204, grifo nosso)

#### EXORTAÇÃO

(Olavo Bilac)

Sois felizes, porque entraís na vida justamente na época em que o *Brasil entra no auge da sua virilidade moral*. Eu, e os da minha idade, não veremos a *verdadeira e perfeita Pátria*, que está surgindo; vê-la-eis e dela vos orgulhareis, se souberdes desde já manter e desenvolver este impulso heroico, esta *arrancada sublime, em que vibra a nossa nação*, neste alvorecer de pujança. Para que esta alvorada se perpetue em dia glorioso, é indispensável que desde já *vivais, penseis e trabalheis como homens*. (PR-1931, p. 211, grifo nosso).

Apesar desses discursos terem sido enunciados em um período da vida socioideológica distinto da publicação do manual escolar, eles serviam ao contexto da vida social e politicamente intensa dos anos de 1930, já que, além de haver uma preocupação do Estado com o ressurgimento dos movimentos operários que ocorreram ao final da década de 1910, desde o início da República se sonhava em forjar “almas brasileiras”, consolidar um sentimento nacional e criar uma nação de consciência unificada e de “cidadania em positivo”, se assim se pode dizer.

Logo, a escola parecia ser uma esfera propícia para implementar esses tipos de ações, pois possibilitava educar, desde muito cedo, para o civismo, ensinando o culto aos símbolos nacionais e valores e tradições históricas. Da mesma forma, instruía para a performatividade de “ser homem”, condicionando os/as/es estudantes, a partir de uma escolha estilística (“virilidade moral”), do discurso machista, a não demonstrarem fraquezas, como pessimismo, desânimo, ou qualquer outra característica que estivesse relacionada à falta de virilidade.

Essa performance viril garantiria formas de sentir e pensar moralmente aceitas e delineadas pelas configurações intelectual e política da época. Assim, cabia à escola *abrasileirar* os brasileiros/as/es não só por meio da alfabetização e do ensino científico, mas também pela educação transversal da moral e do civismo em todas as disciplinas curriculares.

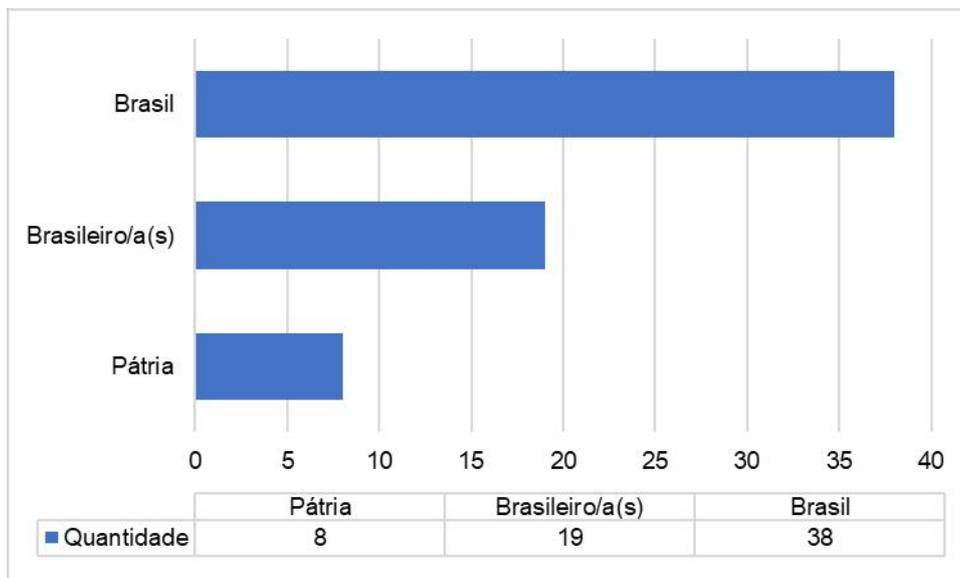
Em *Prática de Redação* (1931), muitos dos ensinamentos morais de “bons costumes” pretendidos por Raul Rodrigues Gomes e pela ideologia dominante também foram garantidos por meio das fábulas assinadas pelos antigos gregos, Esopo e Fedro, e pelos contemporâneos brasileiros do autor, Monteiro Lobato e José Scaramelli. Com lições axiológicas que condenavam a cobiça, a mentira, a ingratidão e a bajulação, bem como alertavam para os benefícios do esforço, da serenidade e da liberdade, esses textos, cuja história sempre acontece em um ambiente dialógico conflituoso, corroboravam para a criação de “bons brasileiros/as/es” e para a transmissão e manutenção de valores ideológicos, como podemos notar no Quadro 12, pela escolha das fábulas que foram reenunciadas no manual:

Quadro 12 – Fábulas presentes em *Prática de Redação* (1931)

TÍTULO	ASSINATURA	PÁGINA	LIÇÃO DE MORAL
Sem título	Esopo	p. 92	“Ninguém tira o que a natureza dá.”.
O asno e as cigarras	Esopo	p. 105	“[...] quando alimentamos desejos contrários à natureza, não só os satisfazemos, mas ainda incorremos nas maiores desgraças.”.
A raposa e as uvas	Monteiro Lobato	p. 107	Quem desdenha, quer comprar.
O cão e a carne	Esopo	p. 112	Quem tudo quer, tudo perde.
A leoa e a raposa	Esopo	p. 117	“Devemos avaliar o mérito pela qualidade e não pela quantidade.”.
A ovelha, o cão e o lobo	Fedro	p. 122	“Os embusteiros sempre padecem das consequências de suas mentiras.”.
O veado e a moita	Monteiro Lobato	p. 126	A ingratidão tem um preço.
O corvo e a raposa	Esopo	p. 128	É preciso desconfiar dos bajuladores.
Um carneiro e Santo Antônio	Esopo	p. 137	Constância do esforço.
A raposa empanturrada	Esopo	p. 139	“O tempo resolve todas as dificuldades.”.
As rãs e o tanque seco	Esopo	p. 144	“[...] nunca devemos resolver nossos negócios sem pensar muito.”.
O corvo e a raposa	José Scaramelli	p. 148	“Aprenda a desconfiar dos adulares.”.
O lobo e o cão	Esopo	p. 150	“[...] nada vale mais do que a liberdade.”.

Fonte: Elaborado pela autora

O modelo ético-moral estabelecido nas fábulas se materializa na linguagem e busca a monovalência do signo mediante a negação do que é considerado “errado”, contrário ao projeto ideológico (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) do autor e/ou do Estado. Ao fim e ao cabo, *Prática de Redação* (1931) congregava os preceitos morais tanto do autor – e conseqüentemente ao grupo ao qual pertencia, o dos *pioneiros da educação* – quanto do Estado, que naquele cronotopo estava sob responsabilidade de Getúlio Vargas, fazendo “saltar aos olhos”, de forma recorrente, aquilo que precisava ser defendido e exaltado no momento enunciativo: o Brasil, os/as/es brasileiros e o amor à Pátria.

Gráfico 2 - Palavras que se destacam em *Prática de Redação* (1931)

Fonte: Elaborado pela autora

Se compararmos, então, *Prática de Redação* (1931) com a sua primeira edição (1927), observamos que já não mais “trabalho/emprego/serviço/profissão”, que se relacionam ao “mundo do trabalho”, eram merecedores de destaque, apesar de ainda continuarem sendo um dos pilares dos preceitos morais. Em plena ascensão do getulismo, havia obrigatoriedade, nesse novo momento discursivo, de falar sobre o “Brasil”, moldar uma nação patriota, que andasse nas linhas traçadas com os fios ideológicos do Estado, como bem adverte o trecho a seguir, que foi reenunciado por Raul Rodrigues Gomes na segunda edição de seu manual escolar:

Joãozinho, amigo. *Acompanha sempre a onda que te envolve. Nada te adianta andar fora da corrente. Apenas te trata fama de maluco, ou de pedante. Enquanto a moda for patriotismo, sê patriota.* Em filosofia, prefere o lugar comum. Mas não seja acético. Arranja para o teu frasco algumas figuras bem nítidas e expressivas. E terá larga procura. E curarás muita física de teu tempo.” (Adaptação de Léo Vaz) (PR-1931, p. 138, grifo nosso).

Para não ficar de fora da moda ou contrariar as correntes ideológicas vigentes, podemos inferir que tanto *Prática de Redação* (1927) quanto *Prática de Redação* (1931) foram moldados por seu autor, em sua posição responsável no existir-evento, para que atendessem não somente a onda nacionalista de seu contexto histórico, social e político, mas também as marolas valorativas do grupo em

que estava inserido. Dessa forma, esses manuais escolares constituíram-se como elementos de intercâmbio verbal, pois, sendo atos impressos de fala (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), estavam orientados em função de discursos anteriores, sejam os do autor, sejam os de outros sujeitos, e, de certa maneira, colocados como parte integrante de uma discussão ideológica mais ampla.

### **5.3.2 Brasil à vista: *Prática de Redação* (1938 e 1939)**

Cerca de sete anos após a assinatura da segunda edição de *Prática de Redação* (1931), Raul Rodrigues Gomes convidou os/as/es estudantes a avistar o Brasil por meio de dois novos manuais escolares: *Prática de Redação: Curso Elementar* (1938) e *Prática de Redação: para 3º e 4º anos do Curso Elementar e 1º e 2º anos das Escola Complementares ou Intermediárias e Cursos de Exames de Admissão aos Ginásios, Escolas Normais e Colégios Militares* (1939).

As duas publicações, sob responsabilidade da CEN e dirigidas por Fernando de Azevedo, apresentavam não só um padrão de estética e de metodologia pedagógica, mas também e sobretudo, de formação da nacionalidade. Com a implementação do Estado Novo (1937-1945), por Getúlio Vargas, que ocorreu na mesma onda das transformações de políticas ditatoriais pelo mundo, a escola, uma vez mais, passou a ser um espaço estratégico para esse novo projeto político de “lapidação de virtudes” em favor do que se entendia por ordem e progresso na invenção de uma nação. Para Benedict Anderson (2008 [1983], p. 164), nessas políticas de construção de uma nação é possível ver mais frequentemente

[...] um autêntico entusiasmo nacionalista popular ao lado de uma instilação sistemática, e até maquiavélica, da ideologia nacionalista através dos meios de comunicação de massa, do sistema educacional, das regulamentações administrativas, e assim por diante.

Assim, a escola e todos os seus objetos culturais precisaram atender às diretrizes nacionalistas de Getúlio Vargas como um nacionalismo autoritário na forma da lei ou um “nacionalismo oficial” (ANDERSON, 2008 [1983]; HOBBSAWM, 2020 [1989]), que previam a “brasilidade” como requisito obrigatório na garantia da integridade do Estado Nacional. Passou-se, então, a exigir o fomento de um nacionalismo romântico e patriótico, que fomentasse a honra nacional, o chefe da

nação, as tradições históricas e as figuras heroicas, o otimismo do povo brasileiro, a união das classes sociais, o sentimento religioso, os vínculos familiares, e as virtudes advindas dos esforços individuais, conforme dispunha o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Em resposta ao nacionalismo autoritário implementado e às suas prescrições, *Prática de Redação* (1938) foi organizado de modo que as suas 170 páginas, divididas em 20 lições destinadas aos primeiros anos do Ensino Primário, representassem as “coisas brasileiras”, como a fauna e a flora, as produções agropecuárias, o regionalismo, e a vida moderna, levando-as ao conhecimento dos/as/es alunos através de uma linguagem literária e científica, a fim de que despertassem neles/as uma consciência nacional, que só poderia ser formada a partir de uma consciência outra em meio à comunicação social (BAKHTIN, 2018 [1963]).

Gráfico 3 – Reflexos das temáticas nos textos das lições da primeira parte de *Prática de Redação* (1938)



Fonte: Elaborado pela autora

Relacionando sempre as atividades teóricas (exercícios abstratos) com as práticas (exercícios concretos), metodologia essa advinda dos preceitos da Escola Nova, o manual escolar traz em cada lição um texto temático para leitura, interpretação e atividades gramaticais. Esses textos, enquanto enunciados de índole responsiva que foram construídos a partir de determinados valores, esperavam uma

reação-resposta repleta de sentidos axiológicos e materializada em discursos direcionados.

*Prática de Redação* (1938) inicia com os textos que dizem respeito às estações do ano e aos fenômenos da natureza, que abriam caminho para mostrar a diversidade climática do país, assim como os aspectos culturais regionais e a questão da alimentação, como podemos ver nos textos intitulados por Raul Rodrigues Gomes como *Seca no Ceará*, *O vestuário do gaúcho* e *Como se comia antigamente*:

“SECA NO CEARÁ” – Gustavo Barroso

As árvores se vão destocando e se vão despindo: e por todo começo de agosto o olhar experiente e observador vai notando que o dia a dia se desnuda mais uma árvore. Ontem, foi o pau brando que assobrava o canto do curral; hoje, uma rizeira que beijava o telhado da casa; amanhã, a ingazeira esgalhada que dominava o terreiro; depois a catanduba alta da capoeira próxima; depois os sabiás do cerrado, os jucás da Varjota; os molungos da baixa; os anjicos, as juremas, as umbaranas; e, por fim, todas, todas, todas... Começa o letargo dessa vegetação interessante, xerófita ao tempo da seca, higrófita no inverno, morta e ressequida na aparência, quanto que, silenciosa e latente, a seiva fermenta nos seus fortes órgãos de repouso e hibernação. (PR-1938, p. 43).

“O VESTUÁRIO DO GAÚCHO”

Euclides da Cunha

As suas vestes são um traje de festa, ante a vestimenta rústica do vaquejo formada de jaqueta e culote de couro. As amplas bombachas, adrede talhadas para a movimentação fácil sobre os baguais, no galope fechado ou no corcovar raivoso, não se estragam em espinhos dilaceradores de caatingas. O seu ponche vistoso jamais fica perdido, embaraçando nos galhos da árvore garranchenta. E rompendo, pelas coxilhas, arrebatadamente, na marcha do redomão desinsofrido, calçando largas botas russilhonas, em que retinam as rosetas das esporas de prata; lenço de seda, encarnado, ao pescoço, coberto pelo sombreiro de abas flexíveis, e tendo à cinta, rebrilhando, presas pela guaiaca, a pistola e a faca, é um vitorioso e um jovial. (PR-1938, p. 115-116).

“COMO SE COMIA ANTIGAMENTE” – Gilberto Freyre

O feijão se comia todos os dias. Era de rigor o peixe no jantar em Pernambuco e na Bahia preparando-se feijão de coco. Nas feijoadas o feijão aparecia cozido com lombo, carne salgada, toucinho, cabeça de porco, linguiça. Misturava-se com farinha até formar uma papa que se regava com molho de pimenta. De camarão, ostras e marisco se fazia na cozinha dos sobrados grandes muito quitute picante. A carne verde não era fornecida em quantidade suficiente para abastecer o mercado; usava-se então muita carne sagada, que vinha do norte, e do lombo de porco que em abundância era fornecido por Minas. (PR-1938, p. 58)

No entanto, é preciso problematizar esses três textos. O primeiro, retirado da obra *Terra do Sol* (1912) e assinado pelo advogado cearense Gustavo Barroso,

aborda a seca de forma estetizada, descrevendo, eufemisticamente, o morrer da flora e da fauna, e ocultando desse triste destino os seres humanos. Esses seres, os sertanejos, têm um papel de destaque em *Terra do Sol* (1912) e nela são retratados como sujeitos “incultos”, “ignorantes”, miscigenados e repletos de crenças e superstições ligadas às tradições africanas. Entretanto, esse recorte específico do texto, reenunciado por Raul Rodrigues Gomes, oculta esse ponto de vista “negativo”, proibido pelo Decreto-Lei nº 1.006/1938, presente no todo da obra de Gustavo Barroso. Esse autor, inclusive, era conhecido em sua época como o “Führer do Integralismo”, por defender e incitar as ideias do movimento integralista, que estavam relacionadas à ideologia de construção de uma nação brasileira obediente, ordeira, livre de estrangeiros e que servisse a um Estado forte, centralizado e guiado pelo lema “Deus, Pátria e Família”.

O segundo texto advém do Capítulo 3 da obra *Os sertões* (1902), assinada pelo jornalista carioca Euclides da Cunha, que trata dos acontecimentos por detrás da Guerra de Canudos (1896-1897) e que traz à tona problemas de cunho sociológico, como a exclusão do Nordeste, a seca, e a heterogeneidade étnico-racial. No entanto, o trecho, intitulado por Euclides da Cunha como *Tipos díspares: o jagunço e o gaúcho* e reintitulado por Raul Rodrigues Gomes como *O vestuário do gaúcho*, também não faz menção aos problemas abordados no todo da obra, tampouco contextualiza o próprio trecho, já que nesta parte de *Os sertões* (1902), há uma espécie de desmerecimento do gaúcho, que, segundo o autor, “[...] passa pela vida aventureiro, valente e fanfarrão [...]” e veste-se de forma luxuosa, comparando-o ao vaqueiro do Nordeste, que tornou-se “[...] homem sem ter sido criança [...]”, “fez-se esperto, resignado e prático” diante da seca e das lutas diárias e, por isso, trajava-se como um “[...] guerreiro antigo exausto da refrega.” (CUNHA, 1984 [1902], p. 52-53).

Portanto, os textos de Gustavo Barroso e Euclides da Cunha assumiram um outro sentido axiológico ao serem reenunciados, pois ambos sofreram uma reacentuação que resultou em algo novo, ou seja, Raul Rodrigues Gomes, em seu processo de assimilação dos discursos dos outros, os quais traziam consigo a sua expressão e o seu tom valorativo (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]), conseguiu transformar o gaúcho em um “ser louvável” e apagar a existência do sertanejo, reelaborando os sentidos previamente dados para que servissem a um novo contexto de produção, circulação e recepção desses discursos. Inferimos que essa

forma de reenunciar o gaúcho, exaltando-o, pode ter ocorrido pelo fato de o então presidente, Getúlio Vargas, ser oriundo do Rio Grande do Sul; e o apagamento do sertanejo, pelas questões sociais e ambientais desfavoráveis que o permeava, como a falta d'água que prejudicava a sua sobrevivência. Assim, as figuras do gaúcho e do sertanejo foram reacentuadas e interpretadas de modo diferente do enunciado original, o qual teve seu fundo dialógico modificado e atualizado a partir de suas potencialidades existentes (BAKHTIN, 2015 [1934-1935]).

Por fim, o terceiro texto, retirado do livro *Sobrados e mucambos* (1936), de assinatura do sociólogo recifense Gilberto Freyre, mostra antigos padrões alimentares de alguns estados nordestinos de forma bastante generalizada, fazendo parecer que o acesso àqueles alimentos, e em sua forma abundante, era para todos/as/es. Contudo, com a leitura integral de *Sobrados e mucambos* identificamos que esses padrões descritos no trecho escolhido por Raul Rodrigues Gomes eram para poucos, isto é, para a classe socioeconômica mais alta, patriarcal, formada por fazendeiros nordestinos do século XIX, os quais consumiam, dentre os diversos alimentos, a feijoada, que, durante o Estado Novo, foi apropriada como um signo cultural socialmente aceito e transformada em prato típico do Brasil.

Esses três textos, dentro de uma esfera de comunicação social específica, têm em comum a essência nacionalista da segunda metade da década de 1930, com uma ideologia de estetizar as regiões do Brasil, exaltando e generalizando o que se entende por belo e verdadeiro dentro delas, e calando aquilo que, aos olhos do Estado, deveria inexistir na consciência dos/as/es estudantes, como a falta d'água, a fome, a pobreza e as diferenças de classes sociais no país. Portanto, por detrás das escolhas textuais para a criação do manual escolar *Prática de Redação* (1938) estava a mão do Estado, anônima e quase imperceptível, pretendendo dar valor axiológico a esses enunciados “[...] por diferentes formas de relação com a realidade, com o sujeito falante e com outros (alheios) enunciados (particularmente com aqueles que são avaliados como verdadeiros, belos, etc.) (BAKHTIN, 2016 [1959-1961], p. 100).

Nesse mesmo sentido, a escolha de autores como Gustavo Barroso e Gilberto Freyre intencionava mostrar não só uma “intelectualidade” literária que ia além dos grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro, mas também uma preocupação, mesmo que forjada, em levar os aspectos regionais ao conhecimento de todos/as/es, colocando-os, conforme nos alerta José Murilo de Carvalho (2001),

como um instrumento fundamental de promoção de uma solidariedade nacional, acima das lealdades estaduais. Logo, os regionalismos dessa época, e que estavam presentes em alguns textos de *Prática de Redação* (1938), não tendenciavam a um movimento sociocultural separatista, mas sim à política getulista de integração entre os povos, assegurando à nação o sentimento de unidade entre as pessoas pelo amor e orgulho da sua terra.

Se havia algum tipo de desigualdade, fosse de que ordem fosse, no governo do Estado Novo era preciso ocultá-lo, mascará-la ou vinculá-lo a um passado que já não mais existia. Por esse motivo, o termo “antigamente” e “moderno” são dicotomizados por Raul Rodrigues Gomes nos títulos dados e no próprio corpo dos enunciados alheios, objetivando aparentar um Brasil atual mais igual, desenvolvido e civilizado com o de outrora. Há a produção discursiva de um embate de dois discursos, o do presente, que transforma em objeto do discurso o discurso passado, deslegitimando-o. Um exemplo disso está em um texto reenunciado sob o título *Mobiliário antigo*, também retirado da obra *Sobrados e mucambos* (1936) de Gilberto Freyre, que mostra a forma como as mulheres das classes alta e baixa arrumavam a mesa para as refeições, descrevendo as diferenças como se elas fizessem parte de uma realidade remota.

O modo de arrumarem as senhoras os móveis nos sobrados, e a natureza e o feitio desses móveis, obedeciam igualmente à hierarquia patriarcal. Em volta da mesa de jantar, cadeiras para o senhor e as visitas; para o resto, geralmente, tamboretas ou mochos; e às vezes se comia no chão, por cima de esteiras. Parece que só nas casas mais finas sentavam-se todos em cadeiras – a do patriarca, à cabeceira da mesa, sempre maior, de braço, uma espécie de trono, como as cadeiras dos mestres-régios nas salas de aula. Ainda hoje as cadeiras patriarcais de jacarandá que nos restam desse período parecem troncos, sendo de notar sua altura, superior à das cadeiras comuns. Também sua largura – como se tivessem de acomodar montanhas de carne. [...]. (PR-1938, p. 157).

O texto, ao abordar questões relacionadas à cultura machista do patriarcado, que corroborava para a manutenção da desigualdade de gênero, e à diferença entre as classes socioeconômicas como se fossem eventos passados, viabiliza um discurso de que, no cronotopo ditatorial getulista, esses problemas eram algo superado, o que sabemos pela historiografia que não era uma verdade, pois, no Estado Novo, as mulheres pouco tinham voz e direitos, e sua imagem ainda continuava sendo vinculada à maternidade, à devoção ao marido, e à dedicação aos afazeres do lar. Se casada, a mulher só poderia trabalhar fora com a autorização do

seu esposo, determinação que só teve fim com a Lei n. 4.121/1962, bem como só poderia exercer cargos socialmente aceitos, como o de normalista, por exemplo. Logo, a cultura hierárquica patriarcal enraizada do homem provedor, que trabalhava para o sustento de sua família e de seu país, e da mulher vocacionada ao lar e ao casamento ainda eram mantidas na segunda metade da década de 1930, mas estavam repaginadas, na forma de uma modernidade conservadora.

Da mesma forma, também se mantinham as discrepâncias sociais, apesar de haver, no discurso oficial, a condenação moral à desigualdade e a promoção de direitos trabalhistas como forma de ocultar e de responder a esse problema. Nesse sentido, o Estado parecia querer conferir uma ideologia igualitária, que superasse as diferenças de classe, a fim de, conforme prevê Valentin Volóchinov (2017 [1929]), abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que se travava, luta essa que se reflete e se refrata nos signos, que materializam esses discursos.

Ainda em relação às comparações do Brasil de “ontem” e de “hoje”, Raul Rodrigues Gomes, indo ao encontro da ideologia da modernidade, escolheu mais dois textos para compor o seu manual escolar e os intitulou de *A vida nas cidades e vilas antigamente* e *Transportes antigos e modernos*, assinados, respectivamente, por Rocha Pombo e Visconde de Taunay:

As vilas e cidades, naqueles tempos, não eram como hoje. Além de mal construídas as casas, eram muito tortas as ruas; não eram calçadas, nem tinha iluminação. Por isso, de noite quase nunca saiam os moradores; e quando saiam levavam sempre adiante um rapaz com uma lanterna, ou mesmo com um facho aceso. Sem isso correriam o risco de andar, no escuro, encontrando bois e cavalos, porcos e cabras, que enchiam as ruas e praças. Não havia fogões. Fazia-se fogo de lenha debaixo de uma trempe de ferro. E sobre essa trempe punha-se a panela de barro. Não havia fósforo. E era preciso conservar o fogo sempre aceso. Chamava-se mesmo guardar o fogo. Quando este se apagava, era preciso pedir fogo ao vizinho. (PR-1938, p. 129).

O meio então de viajar-se por quase todo o Paraná era o carro. Ia-se tomando caro encontrar-se nas estradas cavaleiros e tropas de animais, principalmente depois que os russos se encarregaram de todo o movimento comercial do interior para Curitiba, tudo carregando nos seus imensos carroções que lembram as “tagarelas” empregadas nos estepes de sua pátria. Puxados por sete, oito e até mais cavalos, estes veículos são causa de constante deterioração das estradas. Quem chega a Curitiba e viaja um tanto o Paraná deve admirar-se da quantidade de carros que hoje servem para as comunicações e, mais do que isto, dos veículos de formas variadíssimas que ali há. [...]. (PR-1938, p. 163).

Em ambos notamos a intenção de mostrar um país que se desenvolveu ao longo dos anos por meio de melhorias relacionadas ao planejamento das cidades, à implementação de iluminação pública e ao fomento do setor automobilístico, três pontos que estavam diretamente relacionados aos processos de modernização e de civilização material e que eram caros tanto ao Estado Novo quanto aos escolanovistas. Para estes, em especial, a vida na contemporaneidade era marcada pelo domínio do ser humano sobre as coisas, sobre as ciências aplicadas, na tentativa de buscar o melhoramento das suas condições e das suas possibilidades no mundo. Assim, acreditavam que

A ciência, a máquina e a economia que trazem a marca da força criadora do espírito que por elas se manifesta e nelas se contempla, constituem um “sistema de meios” indispensáveis não apenas à satisfação de interesses, mas à expressão de sentimentos e à criação de ideais e valores da cultura. (AZEVEDO [et al.], 2010 [1932], p. 11).

Para os intelectuais da Escola Nova, o sistema educacional, lançado em bases científicas, deveria estar voltado ao domínio dos conhecimentos dessas ciências aplicadas, imprescindíveis para o desenvolvimento das esferas industriais, mas também à apreensão das ciências naturais. Talvez por esse motivo, Raul Rodrigues Gomes, enquanto escolanovista, tenha trazido o discurso técnico-científico da biologia em dois textos de *Prática de Redação* (1938): *O serviço dos passarinhos* e *Os ruídos musicais dos peixes*, assinados pelos biólogos Rodolfo Von Ihering e Melo Leitão, respectivamente, sendo este último também autor de manuais didáticos publicados pela BPB.

Todo o conjunto de variadíssimas espécies de passarinhos das famílias Formicárida – papa-formigas, borralheiras, tovacas e Dedroláptida – João-de-barro, picholé, João-tenente, pincha-cisco, vira-folha, arapassú que, afora o popular João-de-barro, quase ninguém conhece, compreende habitantes da mata e protetores da mesma. O seu alimento consiste quase unicamente em insetos e larvas [...] eles desempenham um importantíssimo papel que lhes foi assinalado pela natureza, para manter o equilíbrio normal das espécies. Destruindo milhões de insetos no correr do ano, esses passarinhos impedem que as pragas se alastrem e assim protegem os vegetais contra os estragos que do contrário os insetos daninhos, as lagartas e as larvas iriam causar aos troncos e galhos, à folhagem, flores e sementes. (PR-1938, p. 79-80, adaptação nossa).

Muitos são os peixes com órgãos sonoros ou musicais, mas não é fácil discriminar os sons acidentais, involuntários, anormais e os produzidos por órgãos especiais. Os cientistas que estudam os aparelhos musicais dos peixes consideram três tipos particulares de ruídos: estridulação, sopro, vibração da bexiga natatória. [...] Os bagres sulamericanos, comprimindo a

bexiga natatória, emitem sons que lembram o rufar longínquo dos tambores. O ruído do roncador, o do baiacu, o do peixe-galo, são devidos a contrações rápidas de músculos que se inserem na bexiga natatória. Há cerca de 50 gêneros de peixes músicos. (PR-1938, p. 87, adaptação nossa).

Outrossim, esse discurso técnico-científico da biologia foi contemplado na primeira parte do manual *Prática de Redação* (1939), que era destinada ao terceiro ano do curso elementar ou segundo ano das escolas complementares, ora mostrando a importância dos animais e da vegetação para o equilíbrio do meio ambiente, ora alertando para o seu controle e cuidado. Esses textos com temáticas da área das ciências biológicas, assinados por uma variedade de autores de muitas regiões do país, como vimos no Quadro 11 da seção 5.2, equivalem a 1/3 de todos os enunciados dessa parte da obra, sendo as outras fatias divididas entre fábulas, textos de cunho moral, entre outros.

Interessante, pois, que alguns dos textos que abordam os animais e a vegetação do país, ademais de serem cientificamente informativos, corroboram para a questão da higiene, tônica getulista que estava diretamente ligada ao nacionalismo autoritário, já que, para o Estado, uma nação higienizada garantia um povo menos doente e mais produtivo, capaz de contribuir para o “engrandecimento da Pátria”. A materialização dos preceitos sanitários nos manuais escolares, como aponta Marta Carvalho (2011), era uma forma de normatizar “boas práticas” e fazer circular tais saberes, o que fazia explicitar que saúde e educação se apresentavam, aos seus agentes, como pontos indissociáveis na estruturação de uma disciplinarização social.

Um exemplo claro do uso da abordagem da formação higiênica na primeira parte de *Prática de Redação* (1939) é o texto *Uma distribuidora da morte*, retirado e adaptado da coleção enciclopédica *Tesouro da Juventude* (1908), que era de origem inglesa e foi editada pela W. M. Jackson, Inc. Não pudemos identificar se o título do referido texto é de autoria de Raul Rodrigues Gomes ou da própria obra, mas, de qualquer forma, a escolha da palavra “morte”, enquanto signo ideológico que evoca uma tendência, um contexto, uma intenção (BAKHTIN, 2015 [1930-1936]), parece contribuir para a produção de sentimentos relacionados ao medo e ao perigo, objetivando a obediência dos/as/es estudantes através da sua orientação semântica e expressiva: é preciso estar atento e forte, como dizia o poeta.

A mosca é uma das maiores *pragas* conhecidas. Elas propagam numerosas *doenças*, contaminando os alimentos líquidos e sólidos. Na época em que mais abundam, isto é, no verão, *envenenam* o leite das crianças, causando *danos incalculáveis*.

Nada lhes repugna. Pousam sobre o escarro dentro de casa, nas bacias higiênicas das privadas, nas estrumeiras das hortas e jardins, nas substâncias em putrefação. Detritos dessas *imundícies* lhes aderem às patas e assim passam a comestíveis e bebidas que ingerimos.

As moscas depositam os seus ovos em *lugares repugnantíssimos*, incubando ali as larvas e nutrindo-se com *matérias pútridas*.

Uma de suas *raças mais nojentas* é a azul. Ela é muito conhecida pelo seu aborrecido e irritante zumbido. Deita seus ovos na carne, no esterco e nas feridas de animais e até dos homens. Ali se criam as larvas. Entre as *moléstias transmitidas* pela mosca se encontra o *tifo* que ainda hoje em muitas cidades importantes *devasta a população, matando-a ou inutilizando-a*.

Esse *terrível díptero* estraga anualmente quantidades incalculáveis de frutas, picando-as e fazendo as larvas se desenvolver no interior, apodrecendo-as completamente.

*Um dos meios mais eficazes de prevenção contra a propagação da mosca é evitar a formação de esterqueiras junto das casas residenciais ou armazéns, lojas e depósitos.* (PR-1939, p. 38, grifo nosso).

Com a leitura e a análise, percebemos que não só o título traz algo de trágico ou pavoroso, mas também muitos léxicos, como escolhas estilísticas do texto, estão atrelados a isso. A descrição axiológizada das desvantagens da existência da mosca seguida das medidas de higiene do espaço físico como meio de combate, de “salvação” do povo, mostra “o horror” da falta de cuidado e a “beleza” dos princípios “corretos” para manter-se livre, saudável e forte. Logo, o texto não se apresenta na qualidade de portador de informações ou de indicações apenas, mas sim como suporte que procura definir as bases da atitude ideológica do/a/e leitor/a/e em relação ao seu comportamento e ao mundo, fazendo surgir, de acordo com a filosofia bakhtiniana, um discurso autoritário, que pode determinar a consciência ideológica individual.

Esse discurso autoritário, que ser quer monológico, impõe-se sem abertura para questionamentos, para negociação de significados axiológicos, e marca uma posição hierárquica bem definida. É um discurso que exerce poder sobre nós enquanto está no poder (BAKHTIN, 2015 [1930-1936]). Como discurso autoritário de quem está no poder, isto é, do Estado e da intelectualidade educacional, a higiene era vista como “[...] condição indispensável para construir uma nação viável.” (CARVALHO, 2001, p. 93).

Também relacionada à higiene e aos discursos autoritários da classe dominante estão os enunciados de combate aos vícios. Por meio do uso concreto da

linguagem como mediadora nas interações sociais, Raul Rodrigues Gomes reenuncia outro texto da coleção enciclopédica *Tesouro da Juventude* (1908), intitulado como *O fumo e o álcool não são alimentos, mas venenos*, com o intuito de fomentar a higiene moral como uma verdade científica e concreta no existir singular e no dever ético dos sujeitos.

O fumo e o álcool são *venenos*. Em outros termos, uma dose suficientemente grande dessas substâncias *mata* uma pessoa. A quantidade exata para produzir este resultado depende do peso e da idade do indivíduo e de outras causas. Ninguém põe em dúvida que o fumo é um veneno: mas há muita gente que não sabe que o álcool também o é e que pensa que é um absurdo chamar-lhe *veneno* só porque muitos o bebem diariamente sem que *morram* por isso.

Mas para todos os venenos há uma dose que *mata*. Isto pode dizer-se também do gás carbônico que respiramos com o ar. Este gás é um *veneno*, mas não *mata* senão em doses elevadas. Em doses menores, apenas prejudica, ou então o organismo lhe resiste completamente sem ser lesado.

Mas quando o organismo se encontra em contato com qualquer coisa que o ameaça, paga-o sempre muito caro. O fumo é a folha de uma planta que contém várias substâncias, entre elas uma chamada nicotina que, por si só, é um *veneno* muito forte. Parece certo que tanto a nicotina como o álcool são *venenosos*, cada qual em seu grau correspondente para toda a forma de vida. Dois centigramos de nicotina são o bastante para *matar* um homem. As pessoas que tomam fumo podem fumá-lo, ou mascá-lo ou aspirá-lo em formas de rapé. Pois bem, a maneira de tomar é diferente, porque o resultado é o mesmo.

O fato é que a nicotina estraga a voz e danifica os pulmões. (PR-1939, p. 90-91, grifo nosso).

O dever-existir como ato ético é uma categoria de agir individual, como vemos nos estudos de Mikhail Bakhtin (2017 [1920-1924]), ou melhor, uma categoria própria da individualidade, da singularidade e da insubstituíbilidade do ser humano do e no próprio ato. Dessa forma, no caso do texto sobre os perigos do fumo e do álcool em *Prática de Redação* (1939), o aluno/a/e, ao ser constituído como pessoa pelos discursos dos outros, é levado a refratar esse discurso alheio, da higiene moral, e refleti-lo como resposta da sua compreensão desse discurso em um agir responsável, sem álibi da sua existência no mundo. A higiene moral, assim como a do espaço físico, portanto, fazia parte de um projeto de nacionalização da classe dominante que experienciava o Estado Novo, e atravessou de forma ideológica grande parte do conteúdo do manual *Prática de Redação* (1939).

Ainda nessa vertente moral, com o uso das fábulas (conforme Quadro 13), assim como fez na edição de 1931, Raul Rodrigues Gomes busca persuadir o/a/e interlocutor/a/e a “boas condutas” por meio de pensamentos críticos orientados a

partir da compreensão dos atos dos personagens. São esses atos, pois, que pretendem moldar a subjetividade dos/as/es alunos/as/es, já que o mundo não é senão o espaço no qual o ser humano se manifesta mediante os atos (BUBNOVA, 2016), refletindo a compreensão dos atos alheios.

Quadro 13 - Fábulas presentes na primeira parte de *Prática de Redação* (1939)

TÍTULO	ASSINATURA	PÁGINA	LIÇÃO DE MORAL
O veado e a moita	Esopo	p. 20	A ingratidão tem um preço
A raposa e a leoa	Esopo	p. 27	“Devemos avaliar o mérito pela qualidade e virtudes e não pelo número.”.
O pescador, os pequenos e os grandes peixes	Esopo	p. 35	“Raramente um homem ilustre escapa aos perigos do mundo.”.
Os caracóis	Esopo	p. 43	“[...] aquilo que fazemos fora da hora é repreensível.”
O cão e a carne	Justiniano Rocha	p. 49	“Nunca deixeis o certo pelo duvidoso.”.
O eixo do carro e dos bois	Esopo	p. 50	“Há muita gente que geme quando os outros é que fazem força.”.
O urso e a raposa	Esopo	p. 56	Mais vale ter pena dos vivos que respeito com os mortos.
O estômago e os pés	Esopo	p. 62	“De nada serve um soldado se não houver um general corajoso.”.
A raposa e as galinhas	Esopo	p. 68	“[...] homens sensatos pressentem e descobrem a hipocrisia dos maus.”.
A raposa e o cão	Esopo	p. 75	Quem deseja prejudicar os outros, acaba prejudicando a si mesmo.
A rã médica e a raposa	Esopo	p. 81	“[...] quem não pode destruir os próprios males não se deve propor a curar os outros.”.
O eixo e os bois	Esopo	p. 88	“[...] vemos pessoas que se mostram fatigadas, quando as outras é que trabalham ou se incomodam.”.
A vitela e o boi	Esopo	p. 95	“[...] o perigo está sempre suspenso sobre a cabeça do ocioso.”.
O lobo e o cabrito que estava numa casa	Esopo	p. 102	“[...] muitas vezes o lugar e as circunstâncias é que dão ousadia a certos indivíduos.”.
O camelo dançarino	Esopo	p. 108	Usa cada coisa para o fim com que foi criada.
A víbora e a raposa	Esopo	p. 115	A pessoa má, que se mete em ações perversas, deve ser punida.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos todas as lições de moral das fábulas percebemos que “responsabilidade” é a palavra-chave, seja nos atos e afazeres cotidianos ou laborais, seja nas relações com as outras pessoas. O desejado é que os/as/es estudantes ajam de forma responsiva e responsável a partir do raciocínio indutivo na valoração de toda a arquitetônica do texto proposto durante sua interação de leitura

e compreensão e na argumentação por modelo, que propõe a imitação ou a cópia dos “bons moldes”, levando-os, assim, a criar uma consciência sob um enfoque monológico de padrão de personalidade e de ser humano.

As fábulas também continuaram sendo utilizadas, em menor número e com os mesmos objetivos morais, na segunda parte do manual *Prática de Redação* (1939), que era destinada ao quarto ano do curso elementar ou segundo ano das escolas complementares, como podemos observar no Quadro 14.

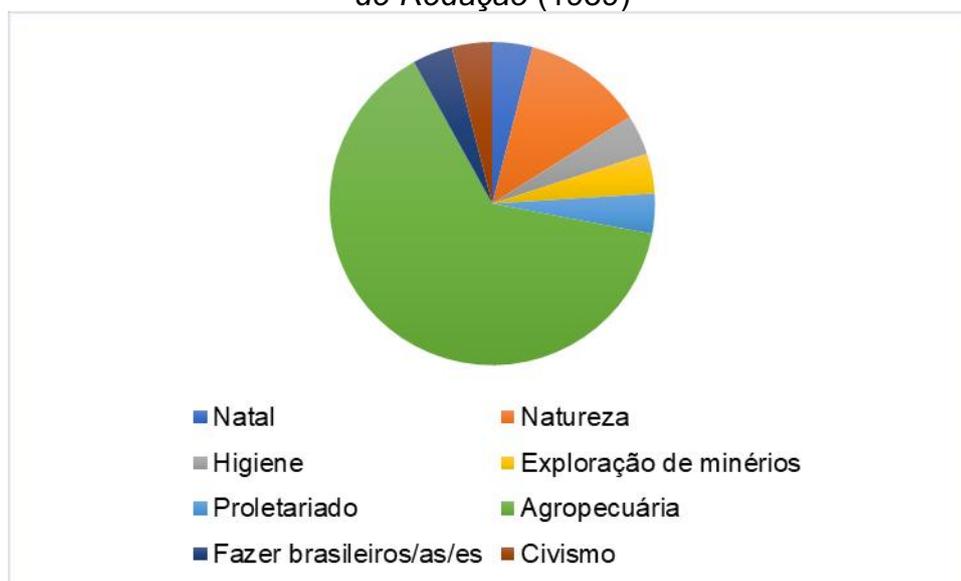
Quadro 14 - Fábulas presentes na segunda parte de *Prática de Redação* (1939)

TÍTULO	ASSINATURA	PÁGINA	LIÇÃO DE MORAL
A víbora e a lima	Esopo	p. 128	Não esperar algo de quem só vive para tirar dos demais.
O leão enfurecido	Esopo	p. 137	“Evitemos os homens arrebatados a fazer o mal.”.
A cigarra e o asno	Esopo	p. 144	“[...] perecem os que acreditam demasiadamente em quimeras.”.
Os dois galos	Esopo	p. 154	“[...] Deus abate os orgulhosos e exalta os humildes.”.
A ovelha tosada	Esopo	p. 161	Os ineptos até em seus ofícios trabalham mal.

Fonte: Elaborado pela autora

Com uma tendência mais forte do nacionalismo varguista, essa parte do manual escolar pode ser dividida em oito temáticas, a saber: 1) Natal, 2) natureza, 3) higiene, 4) exploração de minérios, 5) agropecuária, 6) fazer brasileiros/as/es, e 7) civismo. Dentre as temáticas, a que mais ganhou destaque foi a agropecuária, que fez parte de 16 sessões das 25 totais dessa parte do manual escolar, seguida da natureza, com 3, e as demais com apenas 1, como consta no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Reflexo das temáticas nos textos das lições da segunda parte de *Prática de Redação* (1939)



Fonte: Elaborado pela autora

A forma de abordagem dessas temáticas, que convidam os/as/es alunos/as/es a olhar e sentir o Brasil (GOMES, 1939), aliam os preceitos de observação e experimentação, defendidos pelos estudiosos da Escola Nova, e as prescrições estatais (Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938) para a produção e uso dos livros didáticos. Nesse sentido, para introduzir essa parte do manual escolar, Raul Rodrigues Gomes (1939, p. 123) faz um breve discurso que justifica as ideologias que atravessam as lições.

MUNCH, um professor miraculoso, em sua pequena obra prima, – *Que Alemão!* – faz esta exortação eletrizante à infância: *Olhai o mundo!*

Só olhando o mundo, na sua beleza, na sua atividade e até em seus dramas, aquela enriquecer-se-á de conhecimentos necessários ao espírito criador.

Abrindo esta série impregnada de vida e brasilidade, eu não inscrevo nos portais do quarto ano de redação esta concitação – *Olhai o mundo* – apenas, mas aconselho aos meus queridos patriciozinhos: *Olhai e senti o Brasil* nessas páginas quase inteiramente dedicadas a ele, nos impressionantes aspectos do trabalho, da iniciativa de sua indômita gente, de ontem, e de hoje e de amanhã!

Curitiba – 22/3/938.

Raul Gómez.

Nesse discurso, expressões como “brasilidade” e “patriciozinhos” já demonstram o papel da linguagem no manual escolar, utilizada como um sistema de avaliações sociais, no qual o ideológico está sempre presente e articulado com a consciência moral, com o qual se opera para a articulação das demandas ao outro, à

sociedade (ZAVALA, 1996). Sob a ideologia do Estado Novo, a linguagem, como veremos daqui em diante, foi utilizada como instrumento de poder para inculcar o nacionalismo varguista na formação de uma nação.

A temática que abre as lições da segunda parte do manual escolar é o Natal. Contemplando o regionalismo, Raul Rodrigues Gomes escolhe dois textos assinados, respectivamente, pelo autor pernambucano Mário Sette (1886-1950) e pelo catarinense Crispim Mira (1880-1927), nos quais os festejos em comemoração ao Natal foram descritos de formas bem antagônicas: o primeiro relaciona a data ao evento cristão e religioso do nascimento de Jesus; e o segundo, com o capitalismo e a abundância dos bens de consumo. Por serem textos extensos, optamos por recortar apenas os trechos que melhor explicitam o foco das descrições anteriormente afirmadas:

#### O NATAL NO INTERIOR DE PERNAMBUCO

Mário Sette.

Hortência sentia-se curiosa de ver os festejos populares do Natal que anunciavam animados na vila uma comissão andara coletando dinheiro nos engenhos vizinhos prometendo pastoril fogo-de-vista bumba-meu-boi barraquinhas a véspera de Natal chegara na sua imensa promessa de bençãos celestes e folguedos terrenos.

[...] de noite todos os de Águas Claras haviam partido para a povoação no propósito de aguardarem na residência do vigário a hora da missa [...]. Na porta da igreja, num tablado, o altar, com folhagens, galões dourados, castiçais de prata, seis velas a arderem. Toques de sino espaçados, foguetes lacrimajantes [...]. (PR-1939, p. 127, adaptação nossa).

#### O NATAL EM SANTA-CATARINA

Crispim Mira.

Da primeira quinzena de dezembro em diante, os prédios são caiados, reformam-se os mobiliários, o jardim é aformoseado, tudo é pincelado, melhorado, envernizado.

Nos padeiros, nos confeitadores e nos sapateiros e alfaiates a azáfama é intensa. Há encomendas de quatro meses atrás.

No meio desse movimento que enche as cidades e os campos de maior vida, é o da compra de brinquedos o que mais encanto oferece. [...] Essas compras se prolongam até o dia 22 de dezembro. A 24, ao cair da noite, há em cada lar um pinheirinho, enfeitado, representando a árvore de Natal.

Entre flocos de algodão imitando neve, flutuam anjos doces, esferas, estrelas, passas, nozes douradas, uma infinidade de missangas de fios de ouro [...]. Numa ou noutra casa, aparece papai Noel de saco às costas, longas barbas brancas. [...].

O dia 25 tem júbilo cristalino de um espelho. Tudo é novo, tudo é alegre, tudo cintila, tudo canta, tudo tem aspecto sorridente de um noivado de felicidade. [...] Todos, desde a criança paupérrima à rica, gozam seu Natal. [...]. (PR-1939, p. 131-132, adaptação nossa).

Compondo a mesma lição e colocados como complementares, os textos, intitulados por Raul Rodrigues Gomes, conseguem congregiar dois pontos importantes ao Estado Novo: o catolicismo e o desenvolvimento econômico. O discurso religioso dentro da esfera educacional, principalmente em seus objetos culturais, como o manual escolar, era algo combatido por Raul Rodrigues Gomes e por seu grupo, os chamados *pioneiros da educação*, como vimos na subseção 4.1. Entretanto, a Igreja Católica tinha uma estreita relação com o Estado, colocando-se como coadjuvante no ordenamento social e no controle do imaginário do povo. Logo, a religião passou a fazer parte das políticas nacionalistas de Getúlio Vargas, devendo ela ser sentimentalmente fomentada nos currículos escolares (BRASIL, 1938), seja como disciplina escolar específica (Ensino Religioso), seja como assunto transversal nos conteúdos educacionais.

Inferimos, então, que o uso de textos com alguma tonalidade religiosa em *Prática de Redação (1939)* não foi propriamente uma escolha de Raul Rodrigues Gomes ou do editor da BPB, mas sim uma obrigatoriedade imposta pelas prescrições governamentais da época, que viam a religião como uma aliada para estabelecer, como afirma Eric Hobsbawm (2020 [1989]), uma comunhão, uma prática unitária, uma irmandade entre as pessoas que de outro modo não teriam nada em comum, corroborando, assim, para a constituição de uma nação brasileira.

Em relação ao desenvolvimento econômico, vemos que o texto de Crispim Mira demonstra que a aquisição de bens materiais e de consumo fazia girar a economia da região e que a organização da celebração, seguindo os moldes europeus, promoviam a alegria de todas as classes sociais. Portanto, o Natal, além de ser uma data religiosa que promovia o desenvolvimento da economia, servia como exemplo de união entre as pessoas por acreditarem ou desenvolverem uma mesma consciência em torno de uma crença, havendo, assim, uma homogeneidade cultural, condição estimada pelo Estado Novo.

A segunda temática do manual escolar é a natureza, contemplada em três lições – *Visitei o Passeio Público!*, *Eu quero bem as árvores*, e *Eu amo os jardins* – que sucedem as sobre o Natal. Reenunciando textos valorativos, que destacam as belezas da nossa fauna e da nossa flora, Raul Rodrigues Gomes traça uma espécie de itinerário para apresentar aos/às/es alunos/as/es paisagens específicas de diversas regiões do Brasil.

Primeiramente, o autor percorre o Jardim Botânico do Rio de Janeiro por meio de enunciados intitulados por ele como *O Jardim Botânico* e *O Jardim Botânico aos domingos* e cujas assinaturas são do zoólogo suíço Luiz Agassiz e do escritor cearense Adolfo Caminha. Ambos os textos, escritos sob um ponto de vista estrangeiro ou estético, pontuam a variedade da vegetação e a beleza projetada e imponente das palmeiras imperiais.

Depois, Raul Rodrigues Gomes prossegue tracejando o caminho, subindo ao norte do país, para exaltar a *Flora Amazônica* contada pelo romancista norte-rio-grandense Aurélio Pinheiro, e seguindo ao Maranhão, para descrever o cajueiro, *Um amigo de infância* do escritor daquela terra, Humberto de Campos.

Ao final do trajeto, os/as/es alunos/as/es são levados a conhecer a variedade e a sentir o cheiro de *As Flores* do poeta carioca Luiz Guimarães, bem como a fazer uma parada no Paraná, estado de origem do autor de *Prática de Redação* (1939), para conhecer o pinheiro e a gralha azul na voz do próprio Raul Rodrigues Gomes e na do médico guarapuavano Eurico Branco Ribeiro.

Em todos esses discursos reenunciados, a natureza é usada como uma espécie de cúmplice na materialização da ideologia nacionalista oficial, levando o/a/e leitor/a/e a orgulhar-se da sua terra de modo ufanista. Além disso, Raul Rodrigues Gomes consegue trazer à tona o seu nacionalismo regional, que é o Paranismo, representado pelo pinheiro e pela gralha azul, signos esses que nutrem a consciência individual que cresce a partir deles e “[...] reflete sua lógica e suas leis.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 198).

#### A LENDA DO PINHEIRO E A GRALHA AZUL

Eurico Branco Ribeiro.

Quando chegou a vez da gralha, esta disse humildemente: - “Senhor, eu desejava ser mais útil do que sou. Nada valho, nada faço, mas se a vossa vontade me reforçar, serei capaz de muito.”. E para provar mais uma vez que tem poderes para tornar incalculavelmente seja um mero animalzinho, o Criador entregou à gralha uma semente para que plantasse e disseminasse, que faria obra útil. – Foi então que surgiu o pinheiro. E para premiar a boa intenção da gralha, cobriu-a o Senhor com um manto azul, que simboliza a benção do céu. (PR-1939, p. 148).

#### A GRALHA AZUL, PLANTADORA DE PINHEIROS!

Raul Gómez.

Na minha terra, senhores, há um pássaro que Deus para lá mandou em missão divina e providencial, - é a gralha azul.

Nós destruímos inconsciente e criminosamente as reservas imensas de pinheiros que recebemos como herança de nossos antepassados.

Arrasamos a mata e não nos lembramos de que aquilo é tesouro do presente, como foi do passado e será do futuro.

Não nos lembramos disso e não há no Paraná um só homem que plante pinheiros. É a gralha azul a sua plantadora; é ela quem, não se explica por que misterioso impulso, pega o pinhão, escondendo-o, depois esquece a fruta que guardou como reserva e um dia o pinheiro surge com todo o vigor, em elances verticais!

É a gralha azul que refaz a obra destruidora do homem e de tudo aquilo que ele operou na sua inconsciência fazendo a devastação das florestas de araucária! (PR-1939, p. 150).

Nesses dois excertos há uma valoração muito maior em relação à figura da gralha azul, pois, sem o seu trabalho, não haveria o plantio do pinheiro. Ademais, essa ave “abençoada” e que veio em “missão divina e providencial” é utilizada por Raul Rodrigues Gomes para denunciar o desmatamento das florestas de araucária, mostrando o seu posicionamento axiológico frente ao tema a partir de um sentido valorativo. Logo, a gralha azul tem sua imagem alicerçada pelo autor, que a materializa e a configura em decorrência de “[...] um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor”, (FARACO, 2005, p. 42).

À continuidade das temáticas da segunda parte de *Prática de Redação* (1939), temos uma lição destinada à higiene em seu escopo físico e moral: *Quero ter saúde e ser forte!*. Para instigar os/as/es estudantes a “terem saúde e serem fortes”, o autor, logo de início, propõe exercícios concretos de observação, documentação, associação e expressão, destacando os verbos no imperativo, que corroboram com a prática do “aprender, fazendo” na reflexão de assuntos relacionados à saúde e à estética corporal.

#### I – OBSERVAÇÃO

- 1- **Investigue e registre** o que é preciso você fazer para ter saúde.
- 2- **Investigue e registre** como deve ser sua alimentação para você ter saúde.
- 3- **Investigue e registre** o que você deve fazer para ter um corpo forte, esbelto e bonito.
- 4- **Investigue e registre** o que lucramos com a vida ao ar livre, dormindo com as janelas abertas ou venezianas, respirando sempre pelo nariz.
- 5- **Investigue e registre** como devem ser as nossas roupas.
- 6- **Investigue e registre** o que acontece quando não se trata dos dentes; estes criam cáries e expelem pus na boca.
- 7- **Investigue e registre** quais serão as condições principais para uma vida longa. (PR-1939, p. 159, grifo do autor).

No exercício de observação, mostra o quanto a escola e quase todas as disciplinas, como na de Português, por exemplo, haviam se tornado um lugar para materializar os conceitos de higiene como uma política educacional. Em uma concepção médico-higiênica, a educação havia também se tornado um projeto de higienização, que vinha ganhando força desde o início da década de 1920 e foi ainda mais fomentado pelo Ministério da Educação e Saúde (MSE) na Era Vargas. Esse projeto visava orientar o povo para novos hábitos e comportamentos considerados “modernos” e “civilizatórios”, e, por isso, enunciados como os elaborados por Raul Rodrigues Gomes nos exercícios propostos funcionavam como uma estratégia de disciplinarização dos corpos na formação de condutas padronizadas na adequação à norma, já que as respostas deveriam ser medidas, classificadas, prevenidas e corrigidas (CARVALHO, 1997).

#### II – DOCUMENTAÇÃO

- 1- **Obtenha** fotografias de estátuas da antiguidade como a Venus, de Apolo, que representavam o ideal de beleza.
- 2- **Obtenha** fotografias de moças e moços atletas que hajam triunfado em concursos desportivos de natação, tênis, pedestrianismo ou beleza.
- 3- **Obtenha** fotografias de moças e moços que fazem exercícios físicos e de outros que não fazem.
- 4- **Verifique** se em sua casa ou na de algum amigo há algum livro contando que os exercícios ao ar livre deixam forte e dão beleza a nosso corpo.

#### III – ASSOCIAÇÃO

- 1- **Como** deve ser o tipo ideal de moço ou moça forte e bela, segundo sua opinião.
- 2- **Lembre-se** e registre onde você já viu em conjunto maior quantidade de jovens fortes e belas.
- 3- **Diga** qual é o desporto de que você mais gosta para praticar e apreciar.

#### IV- EXPRESSÃO CONCRETA

- 1- **Tente** desenhar o perfil de um tipo de jovem forte e saudável.  
(PR-1929- p. 159-160, grifo do autor).

Para além das questões de saúde, as atividades dessa lição do manual escolar operam com um discurso de padrão estético, de “ideal de beleza”, que estava estreitamente relacionado à formação da brasilidade e à criação de uma nação “forte, bela e saudável”. Vivia-se, pois, um momento em que a educação física nas escolas era supervalorizada pelo Estado e os concursos de beleza

ganhavam cada vez mais popularidade no país<sup>198</sup>, justamente com a intenção de forjar uma unidade de consciência social e cultural, de moldar um “exemplar” ou “tipo brasileiro”, e de validar uma verdade no ato salutar padrão, cuja significação para o ser humano é, dentro da filosofia bakhtiniana, centrada em si mesma, levando o agir responsável desse ser a considerar essa particularidade e essência.

É importante destacar que, em 1938, Getúlio Vargas instituiu juntamente com o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, o Conselho Nacional de Cultura (Decreto-Lei nº 526, de 1º de julho de 1938), que deveria ser responsável por desenvolver em âmbito nacional não só produções artísticas, literárias e científicas, mas também as causas cívico-patrióticas e a educação física. Um ano depois, o governo também promulgou o Decreto-Lei 1212 de abril 1939 para a criação Escola Nacional de Educação Física e Desportos, vinculada à antiga Universidade do Brasil (hoje denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro), que se tornou “modelo” para outras instituições de Ensino Superior do país, como as do Rio Grande do Sul (1941), Paraná (1942) e Minas Gerais (1952).

Ao problematizar as questões relacionadas à higiene física e estética em seu manual escolar, Raul Rodrigues Gomes traz um exemplo do que seria um “tipo de homem bonito”, fazendo uso da imagem do político e diplomata Joaquim Nabuco (1849-1910), considerado um nome relevante na luta pelo abolicionismo no Brasil durante o século XIX. Neste trecho, assinado pelo professor mineiro Afonso Celso, vemos que Raul Rodrigues Gomes intenciona não só fixar um “modelo de homem” a ser refletido, mas também exaltar o “herói” como um símbolo poderoso, encarnado de ideias e aspirações, ponto de referência e fulcro de identificação coletiva, como adverte José Murilo de Carvalho (2017 [1990]).

#### UM RETRATO DE JOAQUIM NABUCO – UM TIPO DE HOMEM BONITO

Afonso Celso.

A figura de Joaquim Nabuco formava por si só o melhor dos exórdios, bastava assomar à tribuna para empolgar a atenção e a simpatia. *Muito alto, bem proporcionado a cabeça e o rosto de uma pureza de linhas. Escultural, olhos magníficos, expressão a um tempo meiga e viril, nobre conjunto de força e graça. Delicado e gigante*, Nabuco sobressaía em qualquer turma de eleição desses que *a natureza parece fabricar para modelo com cuidado e amor.* (PR-1939, p. 160-161 grifo nosso).

---

<sup>198</sup> Em 1930, a gaúcha Yolanda Pereira foi a primeira mulher brasileira a conquistar o título de Miss Universo, o que deu ainda mais popularidade à valorização do corpo e à brasilidade, “sacudindo” os valores da nacionalidade juntamente com o Golpe de 1930.

Se de um lado havia o estereótipo masculino de brasileiro a ser copiado, “escultural, meigo e viril”, de outro havia o feminino, que sugeria a formação de uma mulher “bela, recatada e do lar”, preparada para servir aos seus e à Pátria. Assinado por Rita Vitória e adaptado por Marina Pimentel para publicação na Revista Nacional de Educação, cujas identidades não conseguimos encontrar durante a pesquisa, o texto *A Pátria precisa de uma jovem!*, reenunciado na segunda parte de *Prática de Redação* (1939), reflete e refrata um ponto de vista patriarcal e nacionalista muito próprio daquele cronotopo.

#### A PÁTRIA PRECISA DE UMA JOVEM!

Rita Vitória.

Precisa-se de uma *jovem sã, robusta e forte, de faces rosadas e olhos brilhantes*, que mostre no sorriso a *alegria* de viver, que haja aprendido a *brincar com bonecas, a cozinhar, a cozer e a fazer seus próprios vestidos e que haja cursado, ao menos, até o fim das Escolas Complementares ou primeiros anos ginasiais e normais, com boas notas*. Que seja em sua casa e na escola *verdadeira e sincera, prudente e discreta*; que alimente em sua alma ideias sãs e realize ações nobres e generosas. Uma que saiba fazer as compras no mercado, atrair pela graça, estudar e dançar, que seja cristã, confiante, *submissa* ao dever, corajosa e simpática, e que tenha o seu quarto, seu corpo e sua alma, como pequenina taça de cristal. Que aprenda a cantar, a tocar piano, a pintar, a cuidar de pássaros e flores, e a recitar. Uma que goste tanto de cozinha como do salão, do campo e dos seus saudáveis exercícios, como do teatro e de outros prazeres sãos do espírito. Que se traje na moda, porém com modéstia e simplicidade e que *não inveje a sorte nem o colar da vizinha; que não murmure nem use suas tesouras senão para cortar a musselina*. Que saiba falar desembaraçadamente; que, no salão e no lar, brilhe pelo espírito e ilumine pela inteligência; que sem falsa timidez *nem petulância de sabichona* reforce o vidro de sua fragilidade; uma que, sendo noiva, olhe direto ao coração do homem e *não à sua bolsa*, lembrando-se que o primeiro dever da mulher, antes de sonhar com a *indolência estéril*, é o de educar a família; e que, sujeita à disciplina doméstica, não se esqueça de que a realização de qualquer destino depende do nobre impulso de uma vontade livre. Necessita-se de uma cuja vida tenha sido cheia de humildades e elevações, porque assim é, na realidade, que se tece a vida; que leia bons livros, zele por sua casa e fie sua lâ; uma que seja amável com seus irmãos, respeitosa com seu pai, solícita com sua mãe; uma que modele, anime, auxilie aquele outro jovem, estimulando-o para o bem, o verdadeiro e o belo, com o *olhar fixo na pátria*, na pureza dos seus símbolos, na nobreza e elevação dos seus ideais, nas riquezas do seu solo, que impõe o trabalho diário e constante a cada um de seus filhos; na glória dos heróis, no talento e honorabilidade dos grandes homens do passado e do presente; na justiça de suas leis, na providência de suas instituições; que caminhe armada com um escudo forte como o dos cavaleiros medievais: A vontade ardente de fazer o bem, a plena confiança na obra realizada, a esperança juvenil e a *fé cega grandiosa no futuro da Pátria*. Precisa-se de uma jovem que ame vida, que não perca a esperança em viver cem anos, que no mês de setembro se engrinalde com as coroas das flores da primavera e que desdenhe o covarde que volta as costas ao trabalho diário.

A Pátria necessita com urgência de uma jovem assim. *Em todas as escolas, em todos os lares ela será sempre procurada!* (PR-1939, p. 163-165, grifo nosso).

Com a leitura desse texto, ater-nos-emo a destacar apenas duas questões das muitas geradas na compreensão. A primeira está relacionada à assinatura e adaptação do enunciado, pois, nessa época, não era comum a voz feminina ecoar nas esferas públicas, o que pode justificar o fato de não termos encontrado nenhuma referência sobre Rita Vitória e Marina Pimentel. No entanto, quando ecoava, é porque o seu discurso estava atrelado ao seu “primeiro dever de mulher”: o de educar. E, tudo isso, dito à luz do discurso patriarcal, que moldava o discurso das mulheres.

E a segunda diz respeito à diferença qualitativa e quantitativa dos textos escolhidos por Raul Rodrigues Gomes para demonstrar o modelo de homem e o de mulher que deveriam experienciar a Pátria. Ao homem, poucas e objetivas linhas para descrever um sujeito ideal, moralmente nobre e esteticamente invejável. Já à mulher, uma extensa lista de requisitos que convergiam à sua disciplinarização, a fim de atender ao machismo estrutural da época, e fomento do seu patriotismo.

As lições subsequentes a essa estão relacionadas ao trabalho como fonte de riquezas, como meio gerador da economia do país e, sobretudo, como ato moral do homem. Assim como acontece no manual escolar publicado por Raul Rodrigues Gomes em 1927, o trabalho é um tema amplamente explorado na segunda parte de *Prática de Redação* (1939). Para reforçar um imaginário coletivo sobre o trabalho nos moldes ideológicos do projeto de governo de Getúlio Vargas, Raul Rodrigues Gomes escolhe, primeiramente, um texto que demonstra o trabalhador orgulhoso por se sentir socialmente útil ao Estado e à sociedade.

#### ORGULHO DE PROLETÁRIO

Humberto de Campos.

A VANTAGEM da nossa profissão é obrigar-nos a estudar sem querer... – disse-me, uma noite, Vasconcelos, *chefe das oficinas* do Jornal da Manhã. E assim é, na verdade. O *tipógrafo*, mesmo o menos ativo, adquire diariamente pelo menos um conhecimento novo. Daí o número de homens cultos que se escondem nas oficinas gráficas, e a sua colaboração preciosa no triunfo público de muito jornalista. “O barbeiro é a pérola dos ofícios – diz, nas Mil e uma noites, um artista da profissão –; a mão do barbeiro paira sobre a cabeça dos reis”. Mas a mão do *tipógrafo* se eleva mais, porque paira sobre os espíritos. O autor produz a ideia; mas o tipógrafo é que é, na verdade, o semeador. Sem ele, a humanidade teria voltado da Renascença à noite medieval. É ele o pedreiro que levanta, sob a direção dos homens de pensamento, o edifício do mundo moderno. (PR-1939, p. 168, grifo nosso).

O proletário, ou seja, o trabalhador assalariado das classes sociais mais vulneráveis, foi o foco central durante toda a Era Vargas (1930-1945). Desde a sua ascensão ao poder, Getúlio Vargas temia que essa parcela da população, principalmente os operários, se rebelasse contra ele, assim como havia acontecido na Rússia, em 1917, e por isso tratou de atender, durante todo o seu governo, muitas das reivindicações quanto aos direitos trabalhistas. Com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), houve uma série de medidas normativas, como a reestruturação dos sindicatos, a criação da carteira profissional e a regulamentação do trabalho feminino e infantil, que foram promulgadas na Constituição de 1934, para que o Estado pudesse ser o protagonista nas relações entre patrões e empregados, evitando, assim, que qualquer decisão fosse tomada sem o seu consentimento, e para que o estadista pudesse manter uma aproximação mais amistosa com o proletariado.

Assim, a normatização trabalhista tornou-se signo ideológico, por desenvolver em si a luta de classes e promover o confronto e materialização dos índices de valor contraditórios. E, utilizado em favor do ponto de vista do Estado, povoado pela classe dominante, ganhou “[...] um caráter eterno e superior à luta de classes, apagando ou ocultando o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 113). No entanto, é preciso destacar que, dentro dessas normas não estavam abarcados os trabalhadores rurais que, na década de 1930, ainda eram a mão de obra que gerava grande parte da economia do Brasil. Esses trabalhadores tiveram muito mais dificuldades de garantir os seus direitos em decorrência do poder que as oligarquias agrárias exerciam sobre o governo, logrando algum êxito apenas a partir de 1941.

É justamente sobre essa classe de trabalhadores rurais que Raul Rodrigues Gomes dedica várias lições da segunda parte de *Prática de Redação* (1939), buscando inculcar a ideia de que, apesar de “dura”, a vida desses seres poderia ser “[...] agradável, bela e rendosa.” (GOMES, 1939, p. 174). Sendo assim, o autor escolhe alguns textos que exaltam as produções agropecuárias, como o trigo, o café, o açúcar, dentre outras, e que utilizam uma linguagem carregada de sentimentalismo e de avaliações sociais relacionadas aos fenômenos mais próximos do grupo social a que se referia. Vejamos um exemplo:

## ENTRE AS SEARAS DE TRIGO!

Berilo Neves.

Uma visão da Europa? Camponeses do Minho florindo entre trigais a coroa amável dos seus sorrisos? Não.

É o Paraná em flor, o Paraná, terra estonteadora em que os vales se vestem com o veludo verde das relvas, e os píncaros das rochas com a gaze imponderável da bruma... É um novo Brasil que nasce ao sul, entre os rebanhos fartos do Rio Grande do Sul e a orgia de ouro do café paulista.

O trigo, matéria prima do Pão, é a árvore do evangelho ramalhando por sobre séculos sucessivos, como uma parábola vegetal e eterna de sustentar o espírito, matando os pecados, desfazendo as dúvidas, sarando as feridas da alma, elevando enfim o homem, feito de barro, ao Senhor, dono dos destinos e da eternidade. (PR-1939, p. 224).

Inserido na lição intitulada *O trigo sempre deu, e dá muito bem no Brasil!*, esse enunciado, de assinatura do escritor piauiense Berilo Neves (1899-1974), traz uma visão romanceada, e até mesmo sagrada, da produção de trigo no estado do Paraná, ressaltando a alta produtividade e serventia desse grão por meio de uma diretriz volitivo-emocional concreta, que “é abrangida de todos os lados, como em um círculo, pela consciência concludente do autor a respeito dele e do seu mundo.” (BAKHTIN, 2011 [1924-1927], p. 11).

Mais especificamente ao final do texto, o trigo, enquanto produto de consumo, é transformado em produto ideológico, pois passa a refletir e refratar a realidade religiosa que se encontrava fora de seus limites. O trigo é, pois, a matéria-prima para a fabricação do pão, que, dentro da esfera católica, ganha a imagem artístico-simbólica de “corpo de Cristo” e o significado axiológico de alimento que nutre a alma e o espírito, conforme explicitado por Berilo Neves. Ressaltamos, assim, que, como discurso, as palavras *trigo* e *pão*, antes somente signos que refletiam e refratavam um objeto no mundo, um bem de consumo, estabelecem-se como signos ideológicos que assumem outra valoração social, abarcando outro sentido axiológico, no campo da esfera religiosa, em função de sua “[...] pureza semiótica e por sua ubiquidade social: neutralidade ideológica, implicação na comunicação cotidiana, implicação no discurso interior e fenômeno acompanhante de todo ato consciente” (RODRIGUES, 2001, p. 10). Ou seja, como signos linguísticos apenas, essas palavras podem ser neutras, pela sua ubiquidade; mas como são sempre ideológicas também, ao mesmo tempo pela sua ubiquidade, elas evocam esferas sociais, discursos, axiologias, etc.

Prosseguindo com a análise dos temas presentes nas lições do manual escolar, deparamo-nos com um de especial importância para o autor: a exploração

de minérios. Segundo Raul Rodrigues Gomes (1939, p. 181), o tema exige “[...] muito esforço dos alunos”, dado que trata sobre recursos minerais pouco explorados em terras brasileiras, ou seja, ferro, carvão e petróleo, e, portanto, não são de fácil acesso para a realização dos exercícios concretos de observação, documentação e associação.

Para essa temática, são reunidos apenas textos assinados por Monteiro Lobato, sendo três retirados do livro *A descoberta do Petróleo* (1935) e um de *América* (1932). Ambas as obras foram escritas a partir da experiência que o autor teve como adido comercial do Brasil nos Estados Unidos (1927-1931) durante o governo de Washington Luís (1926-1930), e traziam dados e discussões sobre os produtos brasileiros ideais à exportação e que tinham menor custo de produção. No entanto, em seu regresso ao Brasil, Monteiro Lobato encontrou um novo modelo de governo e um empecilho para colocar em prática os seus conhecimentos adquiridos na América do Norte, tornando-se um crítico de Getúlio Vargas e de tudo aquilo que considerava um “atraso” para o país.

Defensor dos investimentos em ferro, carvão e petróleo, Monteiro Lobato criou, em 1931, uma companhia de exploração de petróleo no interior de São Paulo, a qual só passou a receber algum incentivo governamental em 1938, em decorrência da criação do Conselho Nacional do Petróleo (Decreto-Lei nº 538, de 7 de julho de 1938), órgão que logo em seguida ficou responsável por todas as jazidas de petróleo em solo brasileiro, pois elas passaram a ser consideradas patrimônio da União.

Diante desse contexto, considerando ser “[...] impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer a sua atmosfera axiológica e sua orientação no meio ideológico” (MEDVIÉDEV (2016 [1928], p.185), vemos que os textos de Monteiro Lobato, mobilizados na segunda parte de *Prática de Redação* (1939), em especial o intitulado *Por que somos pobres e como devemos ser riquíssimos!*, eram uma crítica ao governo getulista e uma denúncia sobre a pobreza do país em consequência da falta de interesse do Estado no seu progresso econômico e material.

POR QUE SOMOS POBRES E COMO DEVEMOS SER RIQUESSÍSSIMOS!

Monteiro Lobato.

O Brasil possui todos os elementos para equiparar-se aos Estados Unidos em grandeza, cultura e poder, já dispõe dum território equivalente. E grande como a república do norte no dia em que tomar pelos mesmos caminhos. Que caminhos são esses? Os do subsolo.

A minha tese é que todos os males que nos afligem, inclusive a instabilidade política, decorrem de uma fonte única: Anemia econômica, pobreza. E por sua vez essa anemia econômica, essa pobreza decorre de nos termos limitado a pastar o que cresce na superfície dos 8.500.000 quilômetros quadrados que Cabral nos deu, completamente esquecidos de mobilizar as riquezas do subsolo. Como o subsolo é comercialmente explorável até a profundidade de 3.000 metros, temos que nossos 8.500.000 quilômetros quadrados de território correspondem a um volume de subsolo igual a 25.500.000 de quilômetros cúbicos.

Que tiramos desse imenso reservatório de riquezas minerais?

Um bocadinho de carvão de pedra no sul e uns tantos quilos de ouro na mia de Morro Velho (e este ouro os ingleses o tiraram para si, á que mina é deles). Só. Mais nada.

Duma área continental menor, 7.839.000 quilômetros quadrados, os Estados Unidos extraem do subsolo produtos no valor de bilhões e bilhões de dólares. Nos últimos vinte anos, de 1916 a 1935, esse país extraiu do seu subsolo produtos minerais no valor de 103 bilhões de dólares, ou sejam dois bilhões e sessenta milhões de contos, calculado o dólar a 20\$000. Essa soma representa 683 orçamentos do Brasil!...

A renda do subsolo de cada quilômetro quadrado do território americano foi, nesses vinte anos, de 103.000 dólares ou 2.060 contos. Nesse mesmo período o subsolo dos nossos milhões de quilômetros quadrados renderam zero vírgula...

A ideia que vivo pregando é a mais simples: Entrar no subsolo a dentro, já que é nele que estão as maiores riquezas de nosso país.

Para isso, que fazer?

O contrário do que fizemos até aqui, nada mais.

Que fizeram os Estados Unidos com as suas reservas de minério de ferro?

Transformaram-nas em metal e com ele ferraram tremendamente a estrutura do país. Isso é pensar com a cabeça. Que fizemos com as nossas imensas reservas de minério de ferro?

Proclamando-las, em verso, e nos livros escolares, as maiores do mundo, - e cá estamos ainda a tropical desferrados pela estrada da vida a fora. Isto é racionar com o coranchim.

Que fizeram os americanos com as imensas reservas potenciais de petróleo do seu subsolo?

Exploraram-nas, abrindo mais de 20.000 poços por ano. Isso é pensar com a cabeça.

Que fizemos com as imensas reservas potenciais de petróleo de nosso subsolo? Ignoramos-las e em vez de abrir anualmente 20.000 poços, adotamos a política de abrir 20.000 casas de loteria. Dos poços americanos saem diariamente três milhões de barris de petróleo. Das nossas casas de loteria sai diariamente um bicho – ora o camelo, ora o burro, ora a vaca.

Meu Deus! A monstruosidade leva o erro de pensar com outros órgãos que não o cérebro. (PR-1939, p. 187-188).

O que nos chama muito a atenção é a permissividade do Estado ditatorial em deixar que esse tipo de vinculação textual ocorresse em um manual escolar que foi adotado nas escolas públicas e particulares do país. Mesmo que de forma implícita, o enunciado implicava em uma pregação ideológica contra o modo que Getúlio

Vargas comandava o Brasil, o que era terminantemente proibido pelo Decreto-Lei nº 1.006/1938. Assim, essa lição sobre a exploração de minerais mostra-se como um discurso de resistência, não só de Monteiro Lobato, mas também de Raul Rodrigues Gomes e, principalmente do editor, Fernando de Azevedo, já que este era bastante próximo daquele desde sua iniciação nas lutas educacionais.

Encaminhando-nos para os dois últimos temas, relacionados ao nacionalismo e presentes na segunda parte de *Prática de Redação* (1939). Destacamos, primeiramente, o relacionado à formação do/a/e brasileiro/a/e segundo os moldes desejados à “nação moderna”. A lição destinada a essa função recebe o nome de *Você já pensou no que quer ser quando for grande?* e está pautada nas histórias de vida de cidadãos considerados exemplares, como a do norte-americano Abraham Lincoln (1809-1865), a dos brasileiros Miguel Couto (1865-1934) e Machado de Assis (1839-1908), a do italiano Francisco della Mirandola (1688-1747), e a do português Padre Antônio Vieira (1608-1697). De acordo com Raul Rodrigues Gomes,

*Esta lição tem um sentido educacional tão profundo, que o professor lhe deve consagrar uma atenção especial. Não se detenha diante do fator tempo, nem esforço a exigir da criança. É uma sondagem que se vai fazer. E se outros resultados imediatos não se obtiverem, um ao menos é certo: há de ficar latente na criança a ideia de cogitar um dia, a sério, de seu destino. E então determinará sua vocação.*

À vista disso, aconselhamos o professor a solicitar trabalho de interpretação dos cinco trechos escolhidos, cada um por sua vez.

Para não avolumar este livro, limito-me a explicar o exercício preparatório do último excerto, um dos mais impressionantes, por se cogitar de uma das mais infelizes crianças brasileiras, - que por seu exclusivo esforço, lutando contra a miséria, a doença (era epilética), a gagueira, a fealdade, o preconceito de cor (era mulato) se tornou em MACHADO DE ASSIS – um assombro da literatura nacional! (GOMES, 1939, p. 340, grifo nosso).

Com o intuito de que os enunciados desempenhassem a sua função dialógica, com uma formulação expressiva dirigida ao outro para fins de comunicação (BUBNOVA, 2016), o autor do manual escolar, dentro da orientação social, esperava dos/as/es alunos/as/es uma posição responsiva nas diversas esferas da vida humana, fosse ela imediata ou futura. O que importava, realmente, é que enunciados pudessem causar uma influência educativa sobre os/as/es leitores/as, sobre suas convicções, gerando, assim, respostas críticas e influências sobre seguidores e continuadores (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]).

Raul Rodrigues Gomes ainda destaca a sua predileção por um texto específico, que foi assinado por Lúcia Miguel Pereira e que compõe o estudo crítico e biográfico de Machado de Assis realizado por ela em 1936<sup>199</sup>. A escolha de *O moleque*, assim como dos demais textos dessa lição, corrobora para o mito do indivíduo “moderno e civilizado” para experienciar a Pátria, bem como cumpria um dos requisitos prescritos pelo Estado para a elaboração de manuais escolares: o amor à virtude, o sentimento de utilidade ou necessidade do esforço individual, e o fomento das legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938).

### O MOLEQUE

Infância de Machado de Assis.

Lúcia Miguel Pereira.

Vida igual a todas as vidas de moleque, mal vestido, mal alimentado, a miséria no corpo e a alma livre.

Mas em sempre seria igual a todos... As “coisas esquisitas”, que lhe davam de repente e que o deixavam derreado, certamente faziam com que os companheiros se afastassem um pouco dele; quando se zangava, começava a gaguejar, e os outros se riam.

Isso tudo ia fazendo Joaquim Maria um moleque um pouco diferente dos outros. Nessa alma sensível de criança, quanta amargura se foi acumulando... Se Machado de Assis veio de um meio pobre, não veio de um meio grosseiro. Mãe e madrastra tiveram aquela fecunda e boa inteligência do coração, muito mais generosa do que a outra.

Depois, puseram-no numa escola pública. Sombria escola de antigamente, com a palmatória à mostra. A Joaquim Maria não deve ter sido necessário nunca aplicá-la. Manifestou logo um grande amor ao estudo, a insaciável curiosidade intelectual que o levaria, já se abeirando dos setenta e da morte, a aprender grego.

Mas, o seu grande interesse, a sua grande paixão era o estudo. Quando terá nascido nele a ambição de seguir carreira das letras?

Com a sua saúde débil, Joaquim Maria precisaria de vida calma, regular, estável. A solução só poderia ser uma: - metê-lo no comércio. Julgando dever contrariar para seu bem as tendências do menino, pô-lo como caixeiro, numa papelaria. Aí o-lo mostrou Coelho Neto, sufocado pelo ambiente acanhado, estudando à noite, à luz da vela, sobre fardos empilhados, depois de ter trabalhado o dia todo.

Não aguentou o menino essa existência tão contrária à sua índole, e apenas três dias passou na loja.

E o menino, o mulatinho enteado da cozinheira, aceito na casa por caridade, ficou encarregado de vender as quitandas.

Como se teria desempenhado das suas funções de baleiro o futuro Machado de Assis é coisa que a tradição não informa.

Mas o pequeno, gago esquivo, pouco comunicativo, não deve ter sido o ideal dos vendedores. Certamente nas horas de folga procurava ouvir trechos das lições dadas às meninas ricas, pescar aqui e ali uma noção, um esclarecimento. Não seria possível ao baleiro penetrar nas classes, mas os moleques têm mil manhas, sabem escutar às portas, esgueirar-se pelos corredores, esconder-se nos desvãos escuros. Imóvel, o coração batendo de susto, enquanto esperava o tabuleiro das quitandas, Joaquim Maria ouvia as aulas que não lhe eram destinadas.

<sup>199</sup> PEREIRA, Lúcia Miguel. *Machado de Assis: Estudo Crítico e Bibliográfico*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

Uma vez por outra, havia de arranjar no colégio algum livro emprestado, e então a vigília já era penosa, as durezas do presente ficavam esquecidas, esquecidas ficaram as cogitações do futuro.

O pequeno leitor atirava-se sofregamente ao volume, ávido de aprender, de saber. Movia-o o prazer de se instruir, a sua infatigável curiosidade intelectual, as também a vontade de ser alguém, de subir, de forçar a mão do destino.

O contato com as crianças ricas, ao mesmo tempo que despertava a ambição do baleiro, marcava-lhe a alma com uma obsedante, dolorosa consciência da hierarquia social. As pequenas sinhás-moça, que chegavam de carro, acompanhadas pelos pajens, faziam-no sentir-se tão pobre, tão humilde, tão desvalido...

Mas, nesse momento encontrou quem lhe valesse. Travou mais ou menos por esse tempo umas relações que influíram profundamente no seu destino: a de madame Gallot, dons de uma padaria na rua São Luiz Gonzaga, e de seu forneiro também francês.

Indo as compras para as suas patroas, certamente o moleque, enquanto esperava o pão, conversava com o francês. Um dia há de se ter animado a mostrar o desejo de lhe aprender a língua; e o outro, feliz por ter com quem falar coisas de sua terra, prontificou-se a ser seu mestre.

À noite, livre do seu tabuleiro, e talvez também durante o dia, em momentos roubados às obrigações, o pequeno aprendia com o forneiro, com uma facilidade de pasmar, a ler e a traduzir francês. Em breve era senhor da língua.

Esse adolescente tímido e desconfiado ousou fazer-se íntimo de estrangeiros porque havia nele alguma coisa mais forte do que a sua timidez: a sua ambição, o seu desejo de subir. Metido na sua roupa surrada, esforçando-se por não gaguejar, ele corria para a casa de madame Gallot apenas tinha uma folga e lá ficava a falar, a conversar, todo ouvidos, toda atenção, certo de que assim estava preparando o seu futuro.

Com toda a força da sua jovem ambição, com todo o ardor de sua ávida inteligência, agarrou-se a essa oportunidade, aproveitou-a, explorou-a, tirou dela tudo o que lhe foi possível tirar. (PR-1939, p. 338-340).

Em torno da vida do personagem histórico de Machado de Assis houve e continua até hoje havendo estudos historiográficos. Mitificado dentro da literatura brasileira, o autor carioca adveio de uma classe social semelhante à de muitos/as/es brasileiros/as/es que frequentavam as escolas públicas do país durante o Estado Novo e, por esse motivo, seu sucesso, apesar de todas as adversidades e contradições existentes na formação da sua subjetividade, tendia a ser um exemplo para moldar novos Joaquim Maria, cujas ideias sugerem uma réplica de um diálogo não concluído, ou melhor, vivem em tensão na fronteira com a ideia de outros, com a consciência de outros (BAKHTIN, 2018 [1963]).

Assim como os exemplos de vida, o civismo também era utilizado dentro das escolas como parte da formação moral para a brasilidade. Por isso, a segunda parte de *Prática de Redação* (1939) é encerrada com uma lição voltada ao amor pelos símbolos nacionais, muito especialmente pela bandeira do Brasil, signo ideológico que ainda é alvo de disputas entre as classes dominante e dominada. A prática

cívica e o uso de símbolos na esfera educacional, que tendiam a unificar as ideias e atitudes dos/as/es estudantes, funcionavam como *slogans*, como mecanismos de constituição e validação da campanha nacionalista do Estado Novo. Dessa forma, o discurso cívico mobilizado por Raul Rodrigues Gomes no manual escolar aparece envolvido em um grande construto ideológico para orientar outros enunciados dentro das diversas esferas sociais, dentre elas a escolar.

No Estado Novo, a bandeira do Brasil havia se tornado uma chave para instituir o nacionalismo autoritário na forma da lei e uma estratégia adotada para se sobrepor aos demais grupos sociais que não corroboravam para a criação de uma comunidade imaginada em termos nacionais (ANDERSON, 2008 [1983]). Mister lembrar que, em 1937, Getúlio Vargas deflagrou a extinção das bandeiras estaduais e realizou uma cerimônia de queima desses símbolos regionais na Esplanada do Russel, no Rio de Janeiro. Na ocasião, o então Ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema (1938, p. 3), fez um discurso autoritário, ressaltando que no Brasil deveria haver apenas uma Pátria, já que não havia lugar para outro pensamento, “[...] nem espaço e devoção para outra bandeira que não seja esta, hoje hasteada por entre as bênçãos da Igreja e a continência das espadas e a veneração do povo e os cantos da juventude.”. Em termos bakhtinianos, esse tipo de discurso autoritário

[...] exige de nós o reconhecimento e assimilação, impõe-se a nós independentemente do grau que, para nós, tem sua persuasibilidade interior: já se pré-encontra unido por natureza autoritária. Aqui não podemos examinar as diversas variedades de discurso autoritário (por exemplo, o autoritarismo do dogma religioso, da autoridade científica reconhecida, da autoridade de um livro na moda, etc.) bem como os graus de autoritarismo desse discurso. Importam para os nossos objetivos apenas as peculiaridades formais da transmissão e da representação do discurso autoritário, que são comuns a todas as suas variedades e graus. (BAKHTIN, 2015 [1934-1935], p. 136)

Enquanto parte da intelectualidade católica no governo Vargas, Gustavo Capanema fazia questão de relacionar a Igreja com os símbolos do Estado, apesar da prescrição constituinte de 1937 ter mantido a laicidade do país. Nesse sentido, essa interligação também se faz presente em muitos discursos presentes nos objetos da cultura escolar, como nos dois textos intitulados *Oração à Bandeira*, de Olavo Bilac e Olegário Mariano, que foram contemplados na última lição de *Prática de Redação* (1939).

## ORAÇÃO À BANDEIRA

Olavo Bilac.

Bendita sejas, pela tua bondade! Cremos em ti; por esta crença, trabalhamos e pensamos. À tua sombra, viçam os nossos sertões, cavados em vales meigos, riçados em brenhas profundas, levantados em serras majestosas, em que escondem torvelinos de existências e tesouros virgens, fluem as nossas águas vivas e vertentes, em que circulam a nossa soberania e o nosso comércio, agora derramadas em correntes generosas, agora precipitadas em rebojos esplêndidos, agora remansadas entre selvas e colinas; e sorriem os nossos campos, cheios de lavouras e de gados, cheios de casais modestos, felizes no suado labor e na honrada paz. E, sob a tua égide, rumorejam as nossas cidades, colmeias magníficas, em que tumultuam ondas de povo, e em que se extenuam braços, e se esfalfam estaleiros, e vozeiam mercados, e soletram escolas, e rezam igrejas! (PR-1939, p. 349).

## ORAÇÃO À BANDEIRA

Olegário Mariano.

Bandeira do Brasil! – símbolo de esperança e de glória! Em nome dos meus companheiros – homens que lutam pela grandeza do Brasil mental – eu te saúdo no grande dia da tua consagração!

Cantam em ti as harmonias de todos os pássaros da nossa terra, desde o uirapuru da selva amazônica ao quero-quero vigilante das coxilhas dos Pampas. Vejo renascer do teu panejamento verde-amarelo, como Venus Afrodite das águas, - as iaras desencantadas das lendas brasileiras. Sinto brilhar em ti as pepitas de ouro e esmeralda que as mãos calejadas e sangrentas de Fernão Dias e de Borba Gato arrancaram das entranhas das erras e das furnas. Na vanguarda de todos os heroísmos tens sido a bandeira única, enfunada aos ventos bravios, e reter nas suas dobras, como os búzios guardam a voz eterna dos oceanos, o eco longínquo dos uivos das feras, ou o bramido das pororocas, e das cachoeiras, ou o galopar dos corcéis selvagens, o retinir das lanças, o espoucar das metralhas ou o silvo agudo da flecha hervada que o sopro hercúleo dos aborígenes arremessava das zarabatanas tapuias.

Na paz ou na guerra, és um símbolo de esperança e de glória!

Ao rufar dos trocanos ou dos tambores, alertada pelos clarins ou pelas tubas, pelos borés ou pela voz pacífica dos homens, és sempre uma benção do céu desdobrada sobre as nossas cabeças intranquias.

A ti devemos a flama que arde em todos os nossos corações. És uma palma de palmeira que não para de oscilar ante as calmarias e ante as tempestades, no afã contínuo e paciente de acender o braseiro da nossa fé no Brasil de amanhã, o Brasil que deixou de ser promessa para ser realidade, que deixou de ser passado para ser presente e futuro, presente promissor e futuro fecundo na abastança, luminoso na inteligência, tranquilo e respeitado dentro do seu largo espírito de paz e de concórdia. E porque és bela e és nossa, eu bendigo a primeira mão que bordou as tuas estrelas em campo azul e o primeiro soldado que te ergueu ao topo do primeiro mastro, pondo-te em contato com as altas atmosferas, puras e transparentes com a alma do teu povo, do povo que se orgulha de ti, que trabalha por ti, que sofre por ti, - farrapo de firmamento e que as cinco chagas do Cruzeiro sangram como as de Jesus na sua fusão miraculosa, a unidade, o espírito, a bravura de uma grande Raça.

Deus te guarde, Bandeira do Brasil! (PR-1939, p. 351-352).

Vemos, portanto, que os atos de Getúlio Vargas e seu ministro, bem como o conteúdo dos dois textos reenunciados por Raul Rodrigues Gomes, tendenciam a forjar uma relação orgânica com o povo, isto é, com a nação inventada, para fomentar uma nova forma de lealdade ou “religião” cívica: o patriotismo. Esse sentimento de amor à Pátria por meio de seus símbolos nacionais, com fundo aperceptivo do discurso religioso, era necessário para que o Estado pudesse inculcar nas pessoas a passividade, a unidade e a consciência política para cumprir os deveres determinados pela classe dominante. O regime varguista, pois, tinha razões para reforçar o que Eric Hobsbawm (2020 [1989], p. 127) chama de patriotismo estatal, com os sentimentos e símbolos da comunidade imaginada, assim como aconteceu no “[...] tempo em que a democratização da política tornou essencial ‘educar nossos mestres’, ‘fazer italianos’, transformar ‘camponeses em franceses’ e fazer com que todos se ligassem a uma bandeira e a uma nação [...]”.

Isto posto, verificamos que os manuais *Prática de Redação* (1939) e *Prática de Redação* (1938), vinculados à Biblioteca Pedagógica Brasileira e publicados pela Companhia Editora Nacional, sofreram diversas interferências e estiveram atravessados pela ideologia do nacionalismo estatal, que tinha como maior propósito unificar e moralizar o povo para a criação de uma nação efetivamente brasileira, ordeira e patriótica. Logo, esses propósitos que estavam direcionados a preceitos ideais de “bom cidadão”, fornecem bases fundamentais para entendermos, a partir de uma postura dialógica, a força do projeto educacional e nacionalista de Getúlio Vargas para a tomada de consciência das identidades e dos interesses coletivos.

Em suma, os manuais escolares aqui analisados podem ser considerados espelhos da sociedade da época, espaços de memória, suportes de saberes curriculares, mas, sobretudo, signos ideológicos, já que cumpriram o papel de refletir e refratar realidades, externando posicionamentos avaliativos e assumindo um papel semiótico ao serem capazes de construir significados e portar mensagens representativas de autoridade e conservação de valores da classe dominante, que reforçavam a ordem social, política e educacional vigentes à época (e que continuam na memória discursiva, podendo reaparecer na grande temporalidade).

Podemos inferir, portanto, que os quatro manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939), enquanto enunciados orientados ideologicamente por diversos matizes cronotópicos, estiveram em cumplicidade com o *status quo* das décadas de

1920 e 1930, articulando-se com a finalidade de propor caminhos que chegassem ao ideal de “cidadão de bem”, isto é, escolarizado, moralizado e patriota, a partir da emersão e inculcação de um discurso nacionalista que, dialógico, funcionou gotas revoltas no inquieto mar da educação.

## 6 O APORTAR: EPÍLOGO

O rio deságua no mar  
 Já tanta coisa aprendi  
 Mas o que é mais meu cantar  
 É isso que eu canto aqui

Hoje eu sei que o mundo é grande  
 E o mar de ondas se faz  
 Mas nasceu junto com o rio  
 O canto que eu canto mais.

(Caetano Veloso, *Onde eu nasci passa um rio*, 1967)

Nesta tese, a travessia das ondas sucessivas e dos rios que afluíram ao mar da educação brasileira nas décadas de 1920 e 1930 nos permitiram avistar e compreender a tonalidade axiológica, o colorido expressivo do amplo horizonte social no qual o discurso nacionalista de Raul Rodrigues Gomes em *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) se fundamentou. Estando em grande tempo, mergulhamos em águas profundas e infindáveis para o desafio dialógico de analisar/escutar os manuais escolares como “objeto falante”, como expressão do ser em sua especificidade humana, mas não sem antes traçar os objetivos e a rota teórico-metodológica que nos possibilitaram aguçar os ouvidos para essa escuta ativa.

Dessa forma, as três primeiras seções desta tese foram dedicadas a: 1) apresentar os objetivos geral e específicos da investigação, o problema de pesquisa, a justificativa do tema, a escolha metodológica, a sustentação teórica, e a relativa relevância deste estudo para as áreas da Educação e da Linguística; 2) expor alguns conceitos-chave centrais do Círculo de Bakhtin para a compreensão e análise do objeto de pesquisa, correlacionando-os com os dados a serem analisados; e 3) ordenar as fases da pesquisa e, principalmente, delimitar a postura dialógica e metodológica frente aos textos (dados), o que nos permitiu uma melhor forma de revisitar os objetos da cultura escolar e verificar as ideologias que os recobriam e ouvir as várias vozes que deles emergiram.

Iniciada a viagem, a quarta seção apresentou o escopo da pesquisa e as lentes analíticas para um **cronotopo particular, o da produção, circulação e recepção dos manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939)**, buscando compreender as tensões e as lutas empreendidas dentro da esfera educacional, como as iniciativas das classes dominantes, os projetos de hegemonia política, as

tentativas de unificação nacional, os movimentos de “modernização” pedagógica, bem como as orientações e tradições para o ensino da língua portuguesa. Assim, ao longo dessa seção que responde ao primeiro objetivo específico, apresentamos algumas condições históricas, sociais, políticas e pedagógicas que favoreceram a ascensão de um discurso nacionalista estatal, pautado em questões civilizatórias e identitárias, e que foi refletido e refratado nos manuais escolares de Raul Rodrigues Gomes, objetos da cultura escolar que nos permitiram identificar as formas de visão e de compreensão do mundo em meio aos conflitos sociais inerentes à heteroglossia dialogizada da época.

Considerando as condições cronotópicas, que são fundamentais para pensar a subjetividades dos seres humanos e nas quais a consciência autoral é situada, vimos, no primeiro momento da quinta seção, **como Raul Rodrigues Gomes se articulou como autor didático nas primeiras décadas do século XX**, considerando-o como criador e artífice da discursividade social que deu ao enunciado, que é o manual escolar, uma índole de acontecimento histórico único e irrepetível, bem como assumiu uma postura axiológica, responsiva e responsável frente a um *outro* previsto e à sua recepção dentro de condições reais de circulação do texto.

Como autor-criador, Raul Rodrigues Gomes constituiu diferentes formas de integração nas esferas sociais, principalmente na educacional, e agregou em sua prática discursiva, materializada e imbuída do dito e do não-dito, múltiplas e diferentes coordenadas valorativas dos preceitos políticos e pedagógicos vigentes, em decorrência de outras posições também valorativas, recortando e organizando os conteúdos, registrando ativamente os eventos da vida. Além disso, Raul Rodrigues Gomes foi a voz social que concebeu unidade ao todo dos manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) como obras dialógicas, como atos históricos condicionados por circunstâncias precisas (situação ideológica, interesses sociais, entre outras).

Como atos condicionados, esses manuais escolares, apresentados no segundo momento da quinta seção, foram tratados como símbolos de identidade cultural, meios de sedimentar valores, tradições, características, etc. Muito especialmente os produzidos pela CEN na segunda metade dos anos de 1930, deixaram presumidas avaliações sociais básicas derivadas diretamente dos representantes do grupo dominante (Estado getulista), as quais visavam organizar

comportamentos e ações por meio de uma formulação verbal especial, isto é, de uma linguagem carregada de ideologias, crenças e conceitos.

Logo, elementos centrais na cultura escolar, os manuais escolares ademais de serem concebidos para utilização no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, intenção indicada pelo seu título, por sua estrutura didática interna e por seu conteúdo, também reúnem uma série de intencionalidades do autor, sistematicidades e regularidades na exposição de determinados assuntos, e diversas intervenções de ordem estatal administrativa e política, servindo, muitas vezes, como instrumentos de poder para certa uniformidade linguística, nivelação/padronização cultural e propagação das ideias das classes dominantes.

Nesse passo, no terceiro momento da quinta seção, e intencionando responder ao quarto objetivo da tese, **analisamos os manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) sob a ótica da ideologia nacionalista, priorizando auscultar o discurso e a posição axiológica do autor, principalmente em relação aos textos de leitura elegidos para compor o impresso, frente a uma ideia de “progresso”, “civilização” e invenção de uma nação brasileira.** Amparado pelo processo de ensino da língua portuguesa como um artefato ideológico, político e cultural para a instituição de uma linguagem oficial e nacional, Raul Rodrigues Gomes mobilizou aspectos discursivos nacionalistas que, nos dois primeiros manuais escolares (1927 e 1931), priorizavam o ponto de vista do autor e do grupo em que estava inserido (*pioneiros da educação*); e, nos dois últimos (1938 e 1939), enfatizavam os que incidiam e comandavam o Estado Novo.

Esse avanço cronotópico e essas alternâncias de ponto de vista permitiram-nos responder ao último objetivo proposto e conferir que, de fato, **houve um adensamento/mudança dos manuais escolares tanto em relação às tendências pedagógicas quanto às concepções nacionalistas**, visto que o manual publicado na década de 1920, e que teve a sua segunda edição lançada em 1931, contemplou muito superficialmente o preceito escolanovista do “aprender, fazendo”, ao exigir do/a/e estudante uma atividade pouco significativa, e abordou palavras-chave, ou melhor, escolhas estilísticas que reenunciaram um nacionalismo ainda não oficializado e mais relacionado às crenças do autor.

Já nas publicações de 1938 e 1939, vimos que as questões pedagógicas intuitivas e escolanovistas ganharam maior espaço, principalmente com a sugestão de exercícios “concretos” que exigiam a observação, a documentação, a associação

e expressão dos conteúdos abordados; da mesma forma que houve a proposição de um nacionalismo considerado estatal, que, imposto pelo regime ditatorial de Getúlio Vargas, gerou maior cerceamento às convicções de Raul Rodrigues Gomes e às de seus pares (*pioneiros da educação*).

No entanto, ainda que pese o avanço ou alteração em algumas concepções ligadas do nacionalismo, averiguamos que nos quatro manuais *Prática de Redação* (1927, 1931, 1938 e 1939) as temáticas e as escolhas textuais contemplaram assuntos que corroboravam para a formação da consciência e da alma do/a/e “brasileiro/a/e de bem” – civilizado/a/e, ordeiro/a/e, trabalhador/a/e e patriota – tão desejado pela ideologia nacionalista da classe dominante das primeiras três décadas do século XX. Logo, a formação/invenção de uma nação brasileira foi ponto comum em todos manuais escolares analisados, cujo sucesso perpassava pela padronização linguística, cultural e moral; pela implementação de símbolos e “heróis” nacionais; e pelo aprimoramento de uma “religião” cívica.

Portanto, consideramos, que os enunciados concretos de Raul Rodrigues Gomes – orientados, primordialmente, a alunos do Ensino Primário e que figuram em um gênero discursivo específico, o manual escolar – foram elaborados refletindo e refratando condições específicas tanto de uma compressão mais (inter)ativa da língua portuguesa quanto, e sobretudo, de um projeto de dizer nacionalista das classes hegemônicas.

Diante do exposto e com comprometimento em relação à orientação teórica do Círculo de Bakhtin, acreditamos ter atendido ao objetivo geral desta pesquisa, que foi **compreender como Raul Rodrigues Gomes manifestou e materializou discursivamente concepções nacionalistas nos manuais escolares *Prática de Redação* publicados nas décadas de 1920 e 1930**. Entretanto, ressaltamos a ciência de que não houve o esgotamento do tema, já que as palavras são inexauríveis e outras questões poderiam ter sido feitas dentro desse diálogo que, inconcluso, permite novos trajetos e outras viagens por águas ainda não navegadas, como, por exemplo, pela prática docente de Raul Rodrigues Gomes em escolas do Paraná e Santa Catarina, pela atuação do autor como Delegado de Ensino do Paraná na década de 1920, ou, ainda, pelas comparações nacionalistas entre os manuais *Prática de Redação*, publicados pela CEN, com outros da mesma disciplina e da mesma época.

Além desses temas mais relacionados ao autor e aos manuais *Prática de Redação*, entendemos que as discussões sobre o nacionalismo propostas nesta tese podem servir de base para pesquisas tanto no que tange à época aqui analisada quanto à conjuntura atual, já que, mais especificamente desde 2016, vivemos em um contexto político que rememora aspectos e lemas, de inspiração fascista, que foram utilizados pelo nacionalismo estatal da década de 1930. Da mesma forma, as questões pedagógicas relacionadas à Escola Nova também podem ser revisitadas, em um movimento de compreensão e cotejamento para entendermos as Metodologias Ativas propaladas nas instituições de ensino brasileiras nos últimos anos e nas orientações oficiais de ensino de âmbito federal, principalmente nos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Indicados novos trajetos de pesquisa e disponibilizados pontos teórico-metodológicos de partida (e de chegada) no apêndice, aportamos aqui, em um movimento de (an)coragem que nos faz perceber a importância desta jornada e reconhecer o pouco que é nosso, descobrindo o muito que não tivemos e que, talvez, nunca tenhamos.

E foi assim pela vida  
Navegando em tantas águas  
Que mesmo as minhas feridas  
Viraram ondas ou vagas

Hoje eu lembro dos meus rios  
Em mim mesma mergulhada  
Águas que movem moinhos  
Nunca são águas passadas

Eu sou memória das águas  
Eu sou memória das águas

(Maria Bethânia, *Memória das águas*, 2007)

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da primeira edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução nos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1971].
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria de. O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. In: FRANCO, Neil *et al.* (org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 89-108.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In: VIAN JÚNIOR, Orlando; ALVES, Maria da Penha Casado. *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada* (org.). Natal: EDUFRN, 2015, p. 61-84.
- AMADO, Jorge. *Mar Morto*. Posfácio de Ana Maria Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 [1936].
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018 [2006], p. 95-114.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1983].
- AZEVEDO, Fernando de. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 2012 [1932].
- AZEVEDO, Fernando. [Carta] 05 abr. 1969, São Paulo [para] GOMES, Raul Rodrigues, São Paulo, 2 p. *Acervo Fernando de Azevedo – IEB/USP: FA-CA-Cx7,39*.
- BAKHTIN, Mikhail. O romance de educação e a sua importância na história do realismo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1936-1938], p. 203-258.
- BAKHTIN, Mikhail. Arte e Responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1919], p. XXXIII-XXXIV.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1924-1927], p. 3-192.
- BAKHTIN, Mikhail. *Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: A teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et al]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1923-1924], p. 13-70.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930-1936].

BAKHTIN, Mikhail. Diálogo I: A questão do discurso dialógico. In: *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016a [1950-1952], p. 113-124.

BAKHTIN, Mikhail. Diálogo II. In: *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016b [1950-1952], p. 125-150.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953], p. 11-70.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1959-1961], p. 71-107.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1920-1924].

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930-1940], p. 57-79.

BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017 [1970], p. 9-19.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017 [1970-1971], p. 21-55.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1963].

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução, prefácio, notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018 [1937-1939/1975].

BEZERRA, Paulo. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. IX-XII.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 137-166.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018 [2006], p. 9-32.

BRANDALISE, Anna Carolina. 'Eu sou uma taça erguida para a luz': Raul Rodrigues Gomes e o amor pelo Paraná. *Criteria - Órgão de divulgação do Conselho Estadual de Educação do Paraná*. Edição Comemorativa - 1964/2014. Curitiba, 2014, p. 45-47.

BRANDALISE, Anna Carolina. Raul Gomes (1889-1975), autor e editor: publicações em prol da educação e da cultura no Paraná (1914-1967). In: *VIII Congresso Brasileiro de História da Educação*. 2015, Maringá. Anais Eletrônicos [...]. Maringá, 2015, p. 517. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1g8QOUf87gRSvXSd8le\\_tQ\\_PT9UZaps6K/view](https://drive.google.com/file/d/1g8QOUf87gRSvXSd8le_tQ_PT9UZaps6K/view). Acesso em: 26 abr. 2022.

BRANDALISE, Anna Carolina. *O Intelectual Raul Gomes e Suas Práticas Discursivas na Imprensa: Narrativas sobre Educação, Arte e Cultura no Paraná (1907-1950)*. Curitiba, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Brasil 1920*, v. IV, Parte 4ª – População.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 277.

BUBNOVA, Tatiana. Bajtin en la encrucijada dialógica (datos y comentarios para contribuir a la confusión general). In: ZAVALA, Iris M (org.). *Bajtin y sus apócrifos*. Barcelona: Anthropos, 1996, p. 13-72.

BUBNOVA, Tatiana. *Do corpo à palavra: leituras bakhtinianas*. Organização, tradução e notas de Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história*. São Paulo: Editora Leya, 2013.

BUNZEN, Clecio. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Campinas, 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017 [1990].

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-251.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, (Estudos CDAPH, Série historiografia), 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova e o uso do impresso: itinerário de uma investigação. *Educação*, Santa Maria, v. 3, n. 2, 2005, p. 87-104.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 291-309.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e o Modelo Escolar Paulista. In: CARVALHO, Marta; PINTASSILGO, Joaquim (org.). *Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas*. São Paulo: Editora da USP/Fapesp, 2011, p.185-212.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, p. 549-566.

COELHO, Izete Lehmkuhl; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; MARTINS, Marco Antonio Rocha; GÖRSKI, Edair Maria. (Org.). *Aspectos sócio-históricos e linguísticos do português escrito em Santa Catarina nos séculos XIX e XX*. Florianópolis: Editora UFSC, 2021.

CORRÊA, Hydelvídia Cavalcante. LIRA, Aline Ferreira. O ensino da escrita: análise

de três livros didáticos da década de 1940. *Working papers em linguística*, Florianópolis, v. 13, n. 2, jul/set, 2012, p. 1-36.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Três, 1984 [1902].

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, maio/ago. 2009, p. 185-191.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Los manuscritos escolares. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (org.). *Historia ilustrada del libro escolar em España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez, 1997, p. 345-372.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El Manual Escolar y la Cultura Profesional de los Docentes. *Tendencias Pedagógicas*, Madrid, n. 14, 2009a, p. 169-180.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El libro escolar como espacio de memoria. In: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Librería UNED, 2001, p. 35-46.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *A escola como cultura: experiência, memória, arqueologia*. Campinas: Editora Alínea, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Guerras em torno da língua: questões de política linguística. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001, p. 37-48.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020 [2005], p. 37-60.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2009.

FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). *Bakhtin e o Círculo: diálogos (in)possíveis*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 33-48.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2018 [2007].

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001 [1975].

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

GOES, Vanessa. *Da Conscrição à Missões Escolares: Reflexões de Raul Rodrigues Gomes para o ensino obrigatório de qualidade (1927)*. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Organização Escolar e Trabalho Pedagógico). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

GOES, Vanessa; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. O projeto educacional de Raul Rodrigues Gomes (1889-1975): Proposições de um intelectual paranaense na I Conferência Nacional de Educação (1927). *Revista Quaestio (UNISO)*. Sorocaba, v. 19, n. 1, abr. 2017, p. 87-109.

GOES DENARDI, Vanessa. *Entre teses: uma travessia pelas representações do professor Raul Rodrigues Gomes (Paraná, décadas de 1920 e 1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FAED), Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.

GOES DENARDI, Vanessa; TEIVE, Gladys Gladys Mary Ghizoni. Semeando entusiasmos: a Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1910-1918). *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, maio/ago., 2018, p. 707-726.

GOES DENARDI, Vanessa; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Afinidades (s)eletivas em cartas: interlocuções entre Raul Rodrigues Gomes e Fernando de Azevedo (1932-1973). *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v.15, n.3, jul./set., 2020, p.865-884.

GOMES, Raul. *Acção e Civismo!*. Curitiba: Typ. João Maupt & Comp., 1918.

GOMES, Raul. *Prática de Redacção*. 1. ed. Curitiba: Typographia Max Roesner & Filhos, 1927.

GOMES, Raul. *Prática de Redacção*. 2ª. Curitiba: Empreza Graphica Paranaense, 1931.

GOMES, Raul. *Língua Brasileira*. *O Dia*, Curitiba, 13 out. 1946a, p. 4.

GOMES, Raul. *Língua Brasileira*. *O Dia*, Curitiba, 11 ago. 1946b, p. 4.

GOMES, Raul Rodrigues. [Carta] 03 abr. 1932, Curitiba [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo, 2 p. *Acervo Fernando de Azevedo – IEB/USP: FA-CP-Cx13,62*.

GOMES, Raul Rodrigues. *Raul Rodrigues Gomes*. [S.l.: s.n.]. 196?.

GOMES, Raul Rodrigues. Lourenço Filho: Precursor da Escola Nova. *Diário do Paraná*. Curitiba, 17 set. 1970, p. 2.

GOMES, Raul Rodrigues. [Carta] 18 mai. 1972, Curitiba [para] AZEVEDO, Fernando, São Paulo, 2 p. *Acervo Fernando de Azevedo – IEB/USP: FA-CP-Cx13,75*, p. 1.

GOMES, Raul Rodrigues. Meu Currículo Vital. In: SAMPAIO, Mariana. Memória-Paraná (XXVIII). *Indústria e Comércio*, Curitiba, 22 a 24 abr. 1989, p. 1-2.

GÓMEZ, Raul. *Prática de Redação: Curso elementar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

GÓMEZ, Raul. *Prática de Redação: para 3º e 4º anos do Curso Elementar e 1º e 2º anos das Escolas Complementares ou Intermediárias e Cursos de Exames de Admissão aos Ginásios, Escolas Normais e Colégios Militares*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011 [1992].

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarrita e revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. *Introduction: Inventing Traditions*. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012 [1983], p. 1-14.

HOBSBAWM, Eric. *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução de Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e Terra, 2020 [1989].

LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 9. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1967 [1929].

MACEDO, Francisco R. Azevedo. Carta em abono deste livro. Prefácio. In: GOMES, Raul. *Prática de Redacção*. 1. ed. Curitiba: Typographia Max Roesner & Filhos, 1927, p. 1-3.

MAHAMUD, Kira. Contexts, texts, and representativeness: a methodological approach to school textbooks research. In: KNECHT, Petr; MATTHES, Eva; SCHÜTZE, Sylvia und AAMOTSBAKKEN, Bente (Hrsg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch - und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2014, p. 31- 49.

MAHAMUD, Kira; BADANELLI, Ana Maria. Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *Hist. Educ.(Online)*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, set./dez., 2016, p. 29-48.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MICELI, Sergio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Uma vida entre papeis. In: RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio (Org.). *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto de Ideias Editora, 2010, p. 21-34.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA, Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MORSON; Gary; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

MOURA, Maria Isabel; MIOTELLO, Valdemir. A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES; Rosângela Hammes; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. *Estudos dialógicos: da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 129-140.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NÓVOA, António. Textos, imágenes y recuerdos: escritura de “nuevas” historias de la educación. In: POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; CASTRO, Miguel Ángel. (Coord.). *Historia Cultural y Educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Editores, 2003, p. 61-84.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria.; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Um projeto moderno para a educação e a cultura: a atuação de Raul Gomes. In: *VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*.

Anais [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, ISBN 9788578621384, 2010.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Missão, e Não Profissão: O Papel do Professor na Concepção de Raul Gomes (1914-1928). In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011, Vitória. Anais Eletrônicos [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011, p. 465-466. Disponível em: <https://bvssite.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1106>. Acesso em: 26 abr. 2022.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Entre o sacerdócio e o ofício: Raul Gomes e o papel do professor (1914-1928). In: SUASNÁBAR, Claudio. CAMPOS, Nevio (org.). *Educação no Brasil e na Argentina: escritos de história intelectual*. Ponta Grossa: Editora UFGP, 2013, p. 7-31.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil do Paraná uma renovação no conceito das exposições escolares (1943). *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 57, Abr./Jun., 2014, p. 375-398.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Raul Gomes e o Dia do Professor; ações na Imprensa em favor da valorização da profissão docente (1914-1970). In: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná: 1910-1980*. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 17-43.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; BRANDALISE, Anna Carolina. “Malhadas e Remalhadas”: Raul Gomes e uso da imprensa em prol da educação e da cultura (1925-1971). In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação: circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil*, 2013, Cuiabá. Anais Eletrônicos [...]. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013, p. 1-13. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1aGYgDYLQsbmh6Kp976eGYBJVfX31VxzU>. Acesso em: 26 abr. 2022.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; BRANDALISE, Anna Carolina. “Malhadas e Remalhadas” de Raul Gomes em favor da Educação e da Cultura (1910-1970). In: VIEIRA, Carlos Eduardo; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky; OSINSKI, Dulce Regina Baggio (org.). *História Intelectual e Educação: Trajetórias, Impresses e Eventos*. Jundiaí: Paço Editorial, 2015, p. 187-212.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel (Eds.). Introducción. In: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Librería UNED, 2001. p. 13-34.

OSSENBACH, Gabriela. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 28, n. 2, p. 115-132, 2010.

PARANÁ. Relatório apresentado por Raul Rodrigues Gomes, delegado de Ensino, ao Chefe da 3.<sup>a</sup> seção. In: *Relatório apresentado ao Dr. Affonso Alves de Camargo pelo Dr. Enéas Marques dos Santos, Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e*

*Instrução Pública em 31 de dezembro de 1918*. Curitiba: Typ. D'A República, 1918, p. 10.

PARANÁ. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral de Estado pelo professor Cesar Prieto Martinez, inspector geral do ensino*. Curitiba: Typ. Da Penitenciária do Estado, 1920.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: Entre o povo e a nação*. Série Temas. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 07-57.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. A produção de livros escolares da Editora Melhoramentos na Primeira República. In: *XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM*, 2007, Santos. Anais eletrônicos [...]. Santos: INTERCOM, 2007, p. 1-10.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Proença, autor didático da Melhoramentos, e o mercado de livros escolares em São Paulo. In: RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio (Org.). *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto de Ideias Editora, 2010, p. 81-116.

ROCHA, Alvício Vicente da. O decano dos jornalistas paranaenses: apontamentos sobre a trajetória de Raul Gomes na imprensa. In: *XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH): Tempos de transição*, 2018, Ponta Grossa. Anais eletrônicos [...]. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018, p. 1-11.

Disponível em:

<http://www.encontro2018.pr.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjM6IjI5OCi7fSI7czoxOjIjtzOjMyOil1ZGE1YmlzYzk2OTQ3OWJlMDUzM2RlOGI0MGFINjg1ZiI7fQ%3D%3D>. Acesso em: 26 abr. 2022.

ROCHA, Alvício Vicente da. *“Contenda Estulta”*: As crônicas de Raul Gomes e as representações de Ponta Grossa-PR no jornal O Progresso (1912). Ponta Grossa, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ROCHA POMBO, José Francisco da. *Nossa Pátria: Narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas*. 34 ed. São

Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1925 [1917].

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 40. ed., 2014 [1978].

SILVA FILHO, Vidomar. *A série didática Fontes: autoria e ato ético*. Florianópolis, 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.

SIMÓN, Carlos Sanz; RABAZAS ROMERO, Teresa. La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española. *Bordón*. Revista De Pedagogía, 69(2), p. 131-146.

SIRINELLI, François. Os intelectuais. In: REMOND, René (org.). 2. ed. *Por uma nova história política*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003 [1996], p. 331-370.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOUZA, Eliezer. Trajetória e discursos educativos do jornalista e professor Raul Rodrigues Gomes na imprensa do Paraná (1910-1975). In: *IX Seminário em Pesquisa da Educação da Região Sul: a Pós-Graduação e suas interlocuções com a educação básica, 2012*, Caxias do Sul. Anais eletrônicos [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 1-15. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/220/3>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SOUZA, Eliezer; CAMPOS, Névio. Imprensa no Paraná e o combate ao analfabetismo: Trajetória e pensamento de Raul Gomes (1889-1975). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 13, n. 53, out., 2013, p. 133-152.

STEINBERG, Jonathan. O historiador e a 'questione della lingua'. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (org.). *História social da linguagem*. Tradução de Álvaro Hattnher. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997, p. 235-248.

TAVARES. Ana Cristina Falcão Almeida. *A constituição histórica da escrita no discurso de manuais didáticos de língua portuguesa do século XX*. Paraíba, 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Uma vez normalista, sempre normalista: Cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935)*. Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. *A Escola da República: os grupos escolares e a modernização do Ensino Primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Prefácio e edição francesa de Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do Russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF, 2011, p. XIII-XXXII.

VALDEMARIN, Vera. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-518.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, Valentin. Palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p. 109-146.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário I: O que é linguagem/língua?. VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a [1930], p. 183-233.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b [1930], p. 266-305.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZAVALA, Iris. *La posmodernidad y Mijail Bajtin: una poética dialógica*. Tradução de Epicteto Díaz Navarro. Colección Austral: Espasa Calpe, 1991.

ZAVALA, Iris. *Escuchar a Bajtin*. Barcelona: Editorial Montesinos, 1996.

## APÊNDICE

## BIBLIOGRAFIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN EM PORTUGUÊS

ANO DE ESCRITA DO TEXTO	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	OBRA ONDE O TEXTO ESTÁ PUBLICADO <sup>i</sup>	REFERÊNCIA
1919	Arte e Responsabilidade	Mikhail Bakhtin	Estética da criação verbal (2011)	BAKHTIN, Mikhail. Arte e Responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1919], p. XXXIII-XXXIV.
1920	Conferências sobre a literatura russa	Mikhail Bakhtin	Estética da criação verbal (2011)	BAKHTIN, Mikhail. Conferências sobre a literatura russa. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1920], p. 411-422.
1920-1924	Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica	Mikhail Bakhtin	Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica (2021)	BAKHTIN, Mikhail. <i>Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica</i> . Tradução de Marisol Babenco de Mello, Mario Ramos Francisco e Júnior Alan Sillus. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021 [1920-1924].
1921	M. P. Mússorrgski (1835-1881): por ocasião dos quarenta anos de sua morte	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. M. P. Mússorrgski (1835-1881): por ocasião dos quarenta anos de sua morte (1921). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas</i> . Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1921], p. 339-347.
				VOLÓCHINOV, Valentin. Konstantin Eignes, ensaios sobre filosofia da música (1921). In: VOLÓCHINOV,

1921	<b>Konstantin Eignes, ensaios sobre filosofia da música</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas</i> . Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1921], p. 369-372.
1922	<b>E. M. Braudo, Nietzsche, filósofo-músico</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. E. M. Braudo, Nietzsche, <i>filósofo-músico</i> (1922). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas</i> . Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1922], p. 373-374.
1922	<b>Igor Gliébov, Piotr Ilitch Tchaikóvski</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. Igor Gliébov, <i>Piotr Ilitch Tchaikóvski</i> (1922). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas</i> . Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1922], p. 375-378.
1922	<b>Romain Rolland, Músicos dos nossos dias</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. Romain Rolland, <i>Músicos dos nossos dias</i> (1922). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas</i> . Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1922], p. 379-380.
1922	<b>Soneto I</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. Soneto I (1922). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas</i> . Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1922], p. 391.
		Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia	VOLÓCHINOV, Valentin. Soneto II (1922). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e</i>

1922	<b>Soneto II</b>		(2019)	poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1922], p. 393.
1922	<b>O problema de obra de Beethoven I</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. O problema de obra de Beethoven I (1922). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1922], p. 348-351
1923	<b>O problema de obra de Beethoven II</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. O problema de obra de Beethoven II (1923). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1923], p. 352-359.
1923	<b>O estilo do concerto</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. O estilo do concerto (1923). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1923], p. 359-366.
1923	<b>K.A. Kuznetsóv, introdução à história da música</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. K.A. Kuznetsóv, introdução à história da música (1923). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1923], p. 383-384.
1923	<b>O eterno</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. O eterno (1923). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório

				e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1923], p. 395
1920-1924	Para uma filosofia do ato responsável	Mikhail Bakhtin	Para uma filosofia do ato responsável (2017)	BAKHTIN, Mikhail. <i>Para uma filosofia do ato responsável</i> . Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1920-1924].
1923-1924	O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária	Mikhail Bakhtin	Questões de literatura e estética (2014)	BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Questões de literatura e estética: A teoria do romance</i> . São Paulo: Hucitec, 2014 [1923-1924], p. 13-70.
1924-1927	O autor e a personagem na atividade estética	Mikhail Bakhtin	Estética da criação verbal (2011)	BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1924-1927], p. 3-194.
1925	Do outro lado do social: sobre o freudismo  OU  Para além do social: um ensaio sobre a teoria freudiana	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. Do outro lado do social: sobre o freudismo (1925). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas</i> . Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1925], p. 59-108.
	A Construção da Enunciação e Outros Ensaios (2013)		VOLÓCHINOV, Valentin. Para além do social: um ensaio sobre a teoria freudiana (1925). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1925], p. 29-70.	
1925-1926	Índice de “O problema da transmissão do discurso alheio: um ensaio em pesquisa sociolinguística	Valentin Volóchinov	A Construção da Enunciação e Outros Ensaios (2013)	VOLÓCHINOV, Valentin. Índice de “O problema da transmissão do discurso alheio: um ensaio em pesquisa sociolinguística (1925-1926). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1925-1926], p.

				269-270.
1926	<p><b>A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica</b></p> <p>OU</p> <p><b>Palavra na vida e palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica</b></p>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. Palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Orga, trad., ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p. 109-146.
		Valentin Volóchinov	A Construção da Enunciação e Outros Ensaios (2013)	VOLÓCHINOV, Valentin. Palavra na vida e palavra na poesia: Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Org., trad. e notas de João Wanderley Geraldi. Revisão de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1926], p. 29-70.
		Mikhail Bakhtin	Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: introdução ao problema da poética sociológica (2011)	BAKHTIN, Mikhail. <i>Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação</i> . A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
1927	<b>O freudismo</b>	Mikhail Bakhtin	O freudismo (2017)	BAKHTIN, Mikhail. <i>O freudismo</i> : um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2017 [1927].
1927-1928	<b>Índice de “Marxismo e filosofia da linguagem”</b>	Valentin Volóchinov	A Construção da Enunciação e Outros Ensaios (2013)	VOLÓCHINOV, Valentin. Índice de “Marxismo e filosofia da linguagem”. In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1927-1928], p. 271-273.
			A Construção da	VOLÓCHINOV, Valentin. Algumas ideias-guia para a obra <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i> . In:

1927-1928	<b>Algumas ideias-guia para a obra <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i></b>	Valentin Volóchinov	Enunciação e Outros Ensaios (2013)	VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1927-1928], p. 251-267.
1928	<b>O método formal nos estudos literários</b>	Pável Medviédev	O método formal nos estudos literários (2016)	MEDVIÉDEV, Pável. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].
1928	<b>As mais novas correntes do pensamento linguístico no Ocidente</b>  OU <b>As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. As mais novas correntes do pensamento linguístico no Ocidente (1928). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas</i> . Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1928], p. 147-182.
	A Construção da Enunciação e Outros Ensaios (2013)		VOLÓCHINOV, Valentin. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental (1928). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1928], p. 101-130.	
1929	<b>A respeito de problemas da obra de Dostoiévski</b>	Mikhail Bakhtin	Estética da criação verbal (2011)	BAKHTIN, Mikhail. A respeito de problemas da obra de Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011 [1929], p. 195-204.
		Valentin Volóchinov		VOLÓCHINOV, Valentin. <i>Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem</i> . Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

1929	<b>Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem</b>	OU Mikhail Bakhtin (Volóchinov)	Marxismo e filosofia da linguagem (2017)	BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i> : Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1979.
1930	<b>Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística (1930). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930], p. 183-233.
			A Construção da Enunciação e Outros Ensaios (2013)	VOLÓCHINOV, Valentin. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística (1930). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930], p. 213-250.
1930	<b>Estilística do discurso literário I: O que é linguagem/língua?</b>  OU <b>O que é linguagem</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário I: O que é linguagem/língua? (1930). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930], p. 234-265.
			A Construção da Enunciação e Outros Ensaios	VOLÓCHINOV, Valentin. O que é linguagem (1930). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. Edição

			(2013)	e Supervisão da Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930], p. 131-156.
1930	<b>Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado</b>  OU  <b>A construção da enunciação</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado (1930). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., trad., ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930], p. 266-305.
			A Construção da Enunciação e Outros Ensaios (2013)	VOLÓCHINOV, Valentin. A construção da enunciação (1930). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Org., trad. e notas de João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930], p. 157-188.
1930	<b>Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social</b>  OU  <b>A palavra e suas funções sociais</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social (1930). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930], p. 306-338.
			A Construção da Enunciação e Outros Ensaios (2013)	VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra e suas funções sociais (1930). In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A Construção da Enunciação e Outros Ensaios</i> . Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930], p. 189-212.
1930	<b>V.V. Vinogradov, sobre a prosa literária</b>	Valentin Volóchinov	A palavra na vida e a palavra na poesia (2019)	VOLÓCHINOV, Valentin. V.V. Vinogradov, sobre a prosa literária. In: VOLÓCHINOV, Valentin. <i>A palavra na vida e a palavra na poesia</i> : ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo:

				Editora 34, 2019 [1930], p. 306-338.
1930-1940	Por uma metodologia das ciências humanas	Mikhail Bakhtin	Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas (2017)	BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas</i> . Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930-1940].
1934-1935	Teoria do romance I: A estilística	Mikhail Bakhtin	Teoria do romance I: A estilística (2015)	BAKHTIN, Mikhail. <i>Teoria do romance I: A estilística</i> . Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1935].
			Questões de literatura e estética (2011)	BAKHTIN, Mikhail. O Discurso no Romance. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Questões de literatura e estética: A teoria do romance</i> . São Paulo: Hucitec, 2014 [1934-1935], p. 71-210.
1936-1938	O romance de educação e sua importância da história do realismo	Mikhail Bakhtin	Estética da criação verbal (2011)	BAKHTIN, MIKHAIL. O romance na educação e sua importância da história do realismo. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1936-1938], p. 205-260.
1937-1938/ 1975	Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo	Mikhail Bakhtin	Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo (2018)	BAKHTIN, Mikhail. <i>Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo</i> . Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1937-1938].
			Questões de literatura e estética (2014)	BAKHTIN, Mikhail. Formas do Tempo e do Cronotopo no Romance: Ensaio de poética histórica. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Questões de literatura e estética: A teoria do romance</i> . São Paulo: Hucitec, 2014 [1937-1938], p. 71-210.
				BAKHTIN, Mikhail. Da pré-história do discurso romanesco. In: BAKHTIN, MIKHAIL. <i>Teoria do</i>

1940	Da pré-história do discurso romanesco	Mikhail Bakhtin	Teoria do romance III: O romance como gênero (2019)	<i>romance III</i> : O romance como gênero. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2019 [1940], p. 11-64.
			Questões de literatura e estética (2014)	BAKHTIN, Mikhail. Formas do Tempo e do Cronotopo no Romance: Ensaio de poética histórica. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Questões de literatura e estética</i> : A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2014 [1940], p. 363-396.
1940-1970	Rebelais e Gógol: Arte do discurso e cultura cômica popular	Mikhail Bakhtin	Questões de literatura e estética (2014)	BAKHTIN, Mikhail. Rebelais e Gógol: Arte do discurso e cultura cômica popular. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Questões de literatura e estética</i> : A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2014 [1940-1970], p. 429-439.
1940	Sobre Maiakóvski	Mikhail Bakhtin	Bakhtin: dialogismo e polifonia (2009)	BAKHTIN, Mikhail. Sobre Maiakóvski. In: BRAIT, B. (Org.) <i>Bakhtin</i> : dialogismo e polifonia. Tradução do russo feita por Fátima Bianchi. São Paulo: Contexto, 2009 [1940], p. 191-203.
1940	Questões de estética no ensino da língua	Mikhail Bakhtin	Questões de estética no ensino da língua (2013)	BAKHTIN, Mikhail. <i>Questões de estética no ensino da língua</i> . Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação de Beth Brait. Organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940].
1940	O homem ao espelho	Mikhail Bakhtin	O homem ao espelho (2020)	BAKHTIN, Mikhail. <i>O homem ao espelho</i> : Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020 [1940].
1940-1961	A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais	Mikhail Bakhtin	A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais (1993)	BAKHTIN, Mikhail. <i>A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento</i> : o contexto de François Rabelais. 3 ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 1993.
1941	O romance como gênero literário	Mikhail Bakhtin	Teoria do romance III: O romance como gênero (2019)	BAKHTIN, Mikhail. O romance como gênero literário. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Teoria do romance III</i> : O romance como gênero. Trad., prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; org. da edição russa: Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo:

				Editora 34, 2019 [1941], p. 65-112.
1941	Epos e Romance: sobre a metodologia do estudo do romance	Mikhail Bakhtin	Questões de literatura e estética (2014)	BAKHTIN, Mikhail. Epos e Romance: sobre a metodologia do estudo do romance. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Questões de literatura e estética: A teoria do romance</i> . São Paulo: Hucitec, 2014 [1941], p. 397-428.
1950-1952	Diálogo I: a questão do discurso dialógico	Mikhail Bakhtin	Os gêneros do discurso (2016)	BAKHTIN, Mikhail. Diálogo I: A questão do discurso dialógico. In: <i>Os gêneros do discurso</i> . Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016a [1950-1952], p. 113-124.
1950-1952	Diálogo II	Mikhail Bakhtin	Os gêneros do discurso (2016)	BAKHTIN, Mikhail. Diálogo II. In: <i>Os gêneros do discurso</i> . Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016b [1950-1952], p. 125-150.
1952-1953	Os gêneros do discurso	Mikhail Bakhtin	Os gêneros do discurso (2016)	BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Os gêneros do discurso</i> . Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953], p. 11-70.
			Estética da criação verbal (2011)	BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1952-1953], p. 261-306.
1959-1961	O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas	Mikhail Bakhtin	Os gêneros do discurso (2016)	BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Os gêneros do discurso</i> . Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1959-1961], p. 71-110.
			Estética da criação	BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências

			verbal (2011)	humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1959-1961], p. 307-336.
1961-1962	Reformulação do texto de Dostoiévski	Mikhail Bakhtin	Estética da criação verbal (2011)	BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do texto de Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1959-1961], p. 337-358.
1963	Problemas da poética de Dostoiévski	Mikhail Bakhtin	Problemas da poética de Dostoiévski (2018)	BAKHTIN, Mikhail. <i>Problemas da poética de Dostoiévski</i> . Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1963].
1970	A ciência da literatura hoje OU Os estudos literários hoje	Mikhail Bakhtin	Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas (2017)	BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas</i> . Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1970], p. 9-20.
			Estética da criação verbal (2011)	BAKHTIN, Mikhail. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1970], p. 359-366.
1970-1971	Fragmentos dos anos 1970-1971	Mikhail Bakhtin	Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas (2017)	BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas</i> . Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1970-1971], p. 21-56.
			Estética da criação verbal (2011)	BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i> . Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1970-1971], p. 367-392.

Fonte: Elaborado pela autora

---

<sup>i</sup> As edições aqui dispostas são as consultadas pela autora, podendo haver outras edições anteriores ou posteriores.