

ANTOLOGIA ESCOLAR BRASILEIRA DO SÉCULO XIX: A PRESENÇA DO AUTOR NO PREÂMBULO

ANTOLOGÍA ESCOLAR BRASILEÑA DEL SIGLO XIX: LA PRESENCIA DEL AUTOR EN EL
PREÁMBULO

THE BRAZILIAN SCHOOLING ANTHOLOGY OF THE 19TH CENTURY: THE AUTHOR'S
PRESENCE IN THE PREAMBLE

Maria Inês Batista Campos*
Agildo Santos S. de Oliveira**
Universidade de São Paulo

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir como o autor do *Iris Classico*, uma Antologia Escolar do Século XIX, dialoga no preâmbulo da obra com seus interlocutores e, ao assumir um posicionamento valorativo, marca a sua presença. Seletas como essa constituíram as aulas de Português na segunda metade do Século XIX, quando passaram a ser adotadas nos programas de Português do Imperial Colégio de Pedro II, e uma delas foi o *Iris Classico*, adotado entre 1860 a 1869. Com essa investigação, entende-se como os estudos escolares do vernáculo eram desenvolvidos, além disso, é uma forma de observar quais valores sobre língua estão presentes na obra e são anunciados pelo gênero introdutório preâmbulo na fase de gestão da disciplina curricular de Português. Tendo como referencial teórico-metodológico Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2010, 2013; MEDVIÉDEV, 2012), assim como Haidar (2008) e Razzini (2000, 2002, 2010). Os resultados alcançados permitem enxergar que a interlocução, no gênero, acontece entre o autor e: o Estado, o Imperador; a escola, aluno e professor; e as correntes teóricas de sua contemporaneidade, os intelectuais. Para cada interlocutor, o autor tem um posicionamento valorativo, marcando assim sua presença.

PALAVRAS-CHAVE: Antologia Escolar. Preâmbulo. Português.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo e do Mestrado Profissional em Letras. E-mail: maricamp@usp.br.

** Doutorando em Letras, no Programa de Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Integrante do GEDUSP . Bolsista Capes. E-mail: agildo.oliveira@usp.br.

RESUMEN: El objetivo de este artículo discutir como el autor del *Iris Classico*, una antología escolar del siglo XIX, dialoga en el preámbulo de la obra con sus interlocutores y, al asumir un posicionamiento valorativo, marca su presencia. Selecciones como esa construyeron las clases de Portugués del Imperial Colegio de Pedro II, y una de ellas fue el *Iris Classico*, adoptado entre 1860 y 1869. Con esta investigación, se comprende cómo los estudios escolares del vernáculo eran desarrollados, además de eso, es una forma de observar cuales valores sobre la lengua están presentes en la obra y son anunciados por el género introductorio preámbulo en la fase de gestión de la asignatura curricular de Portugués. A partir del referencial teórico-metodológico propuestos por Bakhtin y el Círculo (BAKHTIN, 2010; 2013; MEDVIÉDEV, 2012), así como las proposiciones de Haidar (2008) y de Razzini (2000, 2002, 2010). Los resultados alcanzados permiten ver que la interlocución, en el género, ocurre entre el autor y el Estado, así como con el Emperador, la escuela, el alumno y el profesor; además de ocurrir entre el mismo autor y las corrientes teóricas de su contemporaneidad, lo que representa el pensamiento de los intelectuales de la época. Para cada interlocutor, el autor muestra un posicionamiento valorativo, lo que imprime su presencia en el género.

PALABRAS CLAVE: Antología escolar. Preámbulo. Portugués.

ABSTRACT: This article aims to discuss how the author of *Classic Iris*, a School Anthology of the nineteenth century, dialogues, in the preamble of this work, with his interlocutors and, by taking an evaluative positioning, marks his presence. Choices such as this constituted the Portuguese classes in the second half of the nineteenth century, when they began to be adopted in the Portuguese programs of the Imperial College of Pedro II - one of them was *Iris Classic*, used between the years of 1860 and 1869. With this research, we could comprehend how school studies of the vernacular were developed, moreover, it is also a way to see which values about language are present in the book, and how they are announced by the introductory preamble gender in the management phase of the curriculum subject of Portuguese. We used Bakhtin's Circle as our theoretical and methodological framework (BAKHTIN, 2010, 2013; MEDVIÉDEV, 2012), as well as Haidar (2008) and Razzini (2000, 2002, 2010). The results obtained show that the dialogue, within the genre, takes place between the author and: the State, the Emperor, the school, the student, and teacher; and also some theoretical currents of the contemporary, the intellectuals. For each interlocutor, the author has an evaluative positioning, marking his presence.

KEYWORDS: School Anthology. Preamble. Portuguese.

[...] nos livros didáticos existem outras informações além do seu conteúdo didático, que se encontram nos prefácios, prólogos, advertências, introduções. Nestes, é possível entrever mensagens dos autores e os possíveis diálogos com os professores, com as autoridades e com os alunos e suas famílias (BITTENCOURT)

1 INTRODUÇÃO

As Antologias Escolares têm um papel importante no que tange à história constitutiva do Português como disciplina curricular no sistema seriado de ensino conhecido hoje e que foi implantado na primeira metade do Século XIX, portanto, ainda no Brasil Império, mais precisamente em 1838, quando o sistema começa a ser experimentado. Tais obras passam a ser adotadas a partir da década de 1850, época em que há uma das reformas nos programas de ensino do colégio modelo do Império: o Imperial Colégio de Pedro II.

Essas seletas eram compostas de trechos de textos literários, em sua maioria, de autores portugueses e brasileiros considerados canônicos e tais obras integravam um dos materiais didáticos utilizados pelo professor no primeiro ano do ensino secundário na disciplina de Gramática Nacional. Assim sendo, entendemos que tais livros eram estudados não apenas na perspectiva de leitura literária, mas também como espelho de língua a ser internalizada.

Outros gêneros que compunham as Antologias Escolares são textos introdutórios como: prefácio, prólogo, introdução, preámbulo. Esses gêneros têm um espaço significativo nas obras, seja porque abrem as portas da obra, seja porque há um número de páginas

superior à média de três, caso muito raro nos livros didáticos de hoje, por exemplo. Nesses gêneros, também há interlocuções e interlocutores que ultrapassam a esfera educacional, por isso, são essas interlocuções que procuramos analisar no preâmbulo do *Iris Classico*, seleta adotada no Colégio de Pedro II de 1860 a 1869. Desse modo, buscamos discutir como o autor do *Iris Classico* dialoga com seus interlocutores e, ao assumir um posicionamento valorativo sobre língua e linguagem, marca a sua presença.

O artigo é constituído de três seções: na primeira, traçamos um panorama do processo de escolarização no Brasil, começando pelo Brasil Colonial, com a pedagogia dos jesuítas, passando pela criação das aulas régias, ou avulsas, após a expulsão desses missionários. Discutimos a implantação do ensino secundário no Brasil Império, destacando seu perfil clássico e elitista, bem como seus ares franceses e propedêuticos. Refletimos sobre a relação entre o ensino secundário e a função do Colégio de Pedro II, bem como focalizamos o ensino de Português e a presença das Antologias Escolares nessa intersecção, principalmente o desenvolvimento da disciplina em sua primeira fase.

No segundo momento, dialogamos com o referencial teórico de Bakhtin e o Círculo, sobretudo no que se refere às concepções de linguagem e gêneros discursivos, especialmente em Medviédev (2012) e Bakhtin (2010, 2013). Refletimos as implicações da dupla orientação do gênero na realidade e das questões envolvendo os gêneros introdutórios e intercalados, em específico o preâmbulo.

Na terceira parte, dedicamos o nosso “olhar” às análises do preâmbulo do *Iris Classico*, onde identificamos a estrutura da obra, para chegarmos ao todo do gênero. Analisamos como o autor da obra dialoga com diferentes interlocutores e esferas, em algumas partes do texto, e como, a partir desse diálogo, assume um posicionamento valorativo acerca do que diz, fazendo-se presente em toda arquitetura do gênero e da obra. Por fim, tecemos nossas considerações finais e também marcamos nosso posicionamento valorativo acerca do que analisamos.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PANORAMA DOS PRIMEIROS PASSOS

O marco da educação brasileira, para Niskier (2011), data de 1549 com a chegada dos primeiros padres da Companhia de Jesus, também conhecidos como padres jesuítas. O sistema de educação, assim como a metodologia desenvolvida por esses primeiros educadores, foi o que mais tempo vigorou, entre 1549 e 1759, ou seja, duzentos e dez anos, ou mais de dois séculos. Os jesuítas tinham como objetivo principal ensinar a ler e escrever as primeiras letras, bem como o ensino de doutrina cristã, especialmente para os indígenas, como também a preparação para estudos superiores, para os filhos da elite colonial, que prosseguiram com seus estudos em Portugal, especialmente, em Coimbra ou na vida eclesiástica. A autonomia dos padres jesuítas na educação se deu até 1564, quando o Estado cria oficialmente a primeira escola brasileira, o Colégio da Bahia, em São Salvador, então capital da colônia. Tal escola é ponto de partida para a organização de todas as que se seguiram na colônia.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, as escolas se desintegraram e passou a vigorar o sistema de aulas régias, que consistiam em aulas avulsas ministradas por mestres designados pelos bispos, em espaços diversos, que nem sempre indicavam escolas. Transformações significativas nesse quadro da educação só começam a ocorrer no período imperial com a implantação do ensino secundário, que discutiremos a seguir.

2.1 O ENSINO SECUNDÁRIO¹ NO INÍCIO DO SÉCULO XIX

As transformações no cenário educacional, efetivamente, segundo Haidar (2008), têm início com o Ato Adicional de 1834, que determinou ser de responsabilidade das províncias a organização do ensino primário e secundário e do poder central, o ensino superior, respondendo, por exemplo, pelo regulamento das Faculdades de Direito, criadas em 1820. Como esses cursos de caráter humanista eram a preferência de muitos dos estudantes, as escolas começaram a erguer seus currículos baseados nas exigências dos

¹ Razzini (2002, 2010) explica-nos que o ensino secundário equivale aos atuais Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

exames para ingresso nas faculdades, assim sendo, as escolas tornaram-se preparatórias para os cursos superiores – eis seu caráter propedêutico, que parece ter atravessado os tempos e ecoado no nosso presente, pois o Enem exerce uma “sutil” influência no ensino básico, principalmente nos anos finais.

Nesse mesmo contexto do Ato Adicional, as escolas continuavam nos moldes de aulas régias, sobretudo de Latim, Retórica, Francês e Filosofia, disciplinas cobradas nos exames preparatórios, porém, ficando a cargo da iniciativa privada, uma vez que o governo se voltava ao ensino superior. Assim, para Haidar (2008), o ensino, desde a expulsão dos jesuítas, continuava sem uma organização coesa e centralizada e se resumia às aulas avulsas, exercidas por professores que, sem fiscalização rígida do governo, estavam entregues a si mesmos, davam aulas nos horários que queriam e das disciplinas mais procuradas. Nessa procura, não estava a disciplina de Português, uma vez que não era cobrada nos exames para ingressos nas faculdades. Os estudantes, por sua vez, podiam realizar a matrícula em qualquer época do ano, por isso, sendo muito natural a existência de turmas mistas; além disso, muitos desses alunos nem chegavam a frequentar, regularmente, as aulas, apenas se apresentavam para realizar uma avaliação com o intuito de obter certificado. Assim sendo, não podíamos pensar em cursos regulares nessa areia movediça que era o contexto de ensino, visivelmente precário, banalizado e alvo de muitas críticas.

Os intentos de centralização e sistematização da educação no Brasil acontece com a implantação do ensino secundário, que tem sua história vinculada à do Imperial Colégio de Pedro II², fundado a 2 de dezembro de 1837, cujas atividades tiveram início em 25 de março de 1838 (RAZZINI, 2002). Em sua gênese, o colégio tinha a função de representar o modelo sistematizado de ensino secundário não só para o Rio de Janeiro, capital do Império, como também para todas as instituições de ensino, fossem elas públicas ou particulares, que precisariam seguir o seu modo operante. Assim sendo, todas as transformações que surgiram desde sua fundação, passando pelo Império e por toda a República Velha, deveriam servir de diretrizes na organização de todo o sistema educacional secundário do Império.

Por essa razão, discutiremos um pouco as metamorfoses, representadas pelas inúmeras reformas internas ao colégio, bem como externas a ele, que afetaram o seu funcionamento e do ensino secundário, entre 1838 a 1860, para que assim possamos compreender os cenários pelos quais a disciplina de Português e as Antologias Escolares estiveram inseridas, ou seja, qual seu lugar no meio ideológico educacional secundário do Século XIX. Começamos pela inauguração do Imperial Colégio de Pedro II.

2.2 ENSINO SECUNDÁRIO E O IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II

O sistema de ensino, então implantado no Império, tem, no Imperial Colégio de Pedro II, sua principal referência, porque foi nessa instituição que se tentou concretizar o ideal de ensino, isto é, ao olhar o Colégio, é como se estivéssemos mirando a realização do projeto educacional do Império. Esse plano de educação pode ser encontrado no regulamento n.º 8, de 31 de janeiro de 1838, o qual aprovou o Estatuto do Colégio, apresentado em sua inauguração, do qual destacamos duas partes: a primeira refere-se ao título da Parte I, o qual traz “Do regimen litterario, e scientifico do collegio” (BRASIL, 1838, p. 61); o segundo, ao Cap. IV, art. 13 § 1º, que versa sobre as competências dos professores: “Não so ensinar a seus Alumnos as Letras, e as Sciencias, [...] como tambem, quando se offerecer occasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deos, para com seus Pais, Patria e Governo” (BRASIL, 1838, p. 65). Nesses trechos, observamos a ênfase no caráter tanto literário quanto científico do Colégio, além do tom doutrinário e nacionalista.

Segundo Restaino (2005), o Imperial Colégio de Pedro II foi criado para organizar o ensino secundário, bem como valorizar os estudos clássicos, sendo que, tanto o caráter clássico, como o científico, já visto em seu regulamento, alicerçou os primeiros anos do Colégio. Como a educação brasileira desconhecia uma sistematização desde a expulsão dos jesuítas, em 1759, - ou seja, não possuía a experiência necessária para a implantação desse conceito de escola - foi então necessário buscar inspiração no sistema de ensino francês, medida que fez Vasconcelos (apud HAIDAR, 2008, p. 98-99) admitir serem os princípios franceses os mesmos que regiam o Colégio “[...] em quase todas as suas disposições é cópia dos regulamentos dos colégios da França, apenas modificados por homens

² Desde sua fundação, o colégio teve alterações em seu nome, a saber: 1838-1889: Imperial Colégio de Pedro II; 1889: Instituto Nacional de Instrução Secundária; 1890-1909: Ginásio Nacional; 1909: Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II; 1911 até hoje: Colégio Pedro II (RAZZINI, 2010). Em nosso trabalho, o Colégio será citado pelo primeiro nome, pois representa o período estudado, o Império.

que gozam da reputação de sábios”. Para melhor compreendermos a contínua constituição do colégio, bem como as diretrizes para o ensino secundário e os deslocamentos por várias séries da disciplina de Português, faremos, baseados em Haidar (2008), algumas sínteses dos regulamentos, das leis e dos decretos governamentais.

A primeira medida tomada pelo governo como tessitura do sistema do novo colégio modelo e do ensino secundário em geral veio por meio das normas dessa instituição. Assim sendo, o primeiro regulamento, dentre muitos, do Imperial Colégio de Pedro II, em 1838, previa, dentre seus pontos mais importantes: i) a elevação dos estudos clássicos, inspirado nos ideais franceses postos em prática na época; ii) instalação do ensino seriado, em que as disciplinas foram distribuídas em oito séries e os alunos passaram a ser aprovados na série e não mais apenas em disciplinas avulsas; iii) realização de exames especiais, que possibilitavam aos alunos, no quinto mês do início do curso, realizar uma prova referente à série que estivessem cursando para, se aprovados, passarem para a série seguinte, no mesmo ano; iv) o aluno que fizesse o curso regular, ou seja, cursasse todas as séries, sem aceleração, receberia, ao final dos estudos, o título de bacharel em Letras, que lhes conferiria o passaporte para cursar qualquer faculdade, sem precisar fazer exames preparatórios.

A partir da década de 1840, iniciam-se as inúmeras reformas nos estatutos do colégio e, conseqüentemente, do ensino secundário. Todas as ações que foram realizadas tinham como objetivos articular o sistema de ensino secundário com as necessidades do contexto, extinguir o seu sucateamento, bem como superar o caráter propedêutico que as escolas ainda mantinham, ou seja, de simples instituições preparatórias para os exames de ingresso nas faculdades.

Em 1841, a primeira reforma, a cargo do Ministro Antonio Carlos, previa que o curso completo de então oito anos passasse para sete, e o perfil de curso clássico passou a ser acompanhado do literário. O caráter de estudos clássicos pode ser bem representado pelo Latim, presente em todas as séries e com uma carga horária média superior a 3 horas por semana; também pelo Grego, inserido nos quatro últimos anos, do 4º ao 7º, e carga horária média de 2 horas; e pelas línguas modernas, com média de 2 horas por semana, representadas pelo Francês que, no primeiro plano, assim como o Latim, esteve presente em todas as séries; o Inglês, presente do 2º ao 7º ano; e o Alemão, do 3º ao 7º; além das humanidades, a partir do 2º ano, que incluía Matemática, Ciências da Natureza e Artes. Por último, e mais curioso, é a presença da disciplina Gramática Nacional, que só estava presente no 1º ano do curso, ainda que tanto o ensino das línguas clássicas quanto o das línguas modernas devessem fazer referência à gramática da língua nacional, demonstrando, portanto, que o vernáculo tinha pouco espaço. Essa descrição da distribuição das disciplinas por séries permite-nos enxergar o projeto de ensino clássico para todo o Império.

Em 1855, o Colégio Pedro II foi dividido em dois cursos: o primeiro, estudos de primeira classe, compreendendo quatro anos, com a garantia de um certificado final para quem quisesse logo ingressar no mercado de trabalho e não prosseguir nos estudos; e o segundo, estudos de segunda classe, com duração de mais três anos, ao final do qual o estudante receberia o título de bacharel em Letras, garantindo-lhe matrícula em qualquer faculdade. Nos estudos de primeira classe, as disciplinas continuaram com perfil clássico: Alta Latinitude, Grego, Alemão, Geografia, História Antiga, Geografia e História da Idade Média, Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética e Italiano.

Em 1856, o governo fixava um programa e indicava diretamente compêndios para os cursos do Pedro II. Para os estudos de primeira classe, destacamos a adoção, no primeiro ano, dos compêndios *Gramática da Língua Nacional*, de Cyrillo Dilermando; *Biblioteca Juvenil*, de Barker; *Cartas Seletas*, de Padre Antonio Vieira e *Poesias escolhidas*, de Padre Caldas. Nos estudos de segunda classe, no sétimo ano, *Quadros da Literatura Nacional*, de Paula Menezes. Destacam-se também as reformas de 1862, nas quais a Literatura Nacional é inserida na grade do sétimo ano. Por fim, maior visibilidade do vernáculo ocorrerá com o decreto de 1870, no qual o governo insere o Português como disciplina exigida em todos os exames para ingressos nas faculdades.

Vejamos então como se configurou a disciplina nesses contextos.

2.3 O ENSINO DE PORTUGUÊS NO IMPÉRIO: FOCO NA PRIMEIRA FASE

Segundo Razzini (2010), o ensino de Português na escola secundária imperial, de caráter literário, clássico e científico, pode ser dividido em quatro fases, a saber: i) 1838-1869, período em que a disciplina tem um tímido espaço só no primeiro ano do curso e seu ensino estava muito preso ao Latim; 1870-1889, época em que o Português configura-se como disciplina exigida nos exames de preparatórios e, por essa razão, tem sua carga horária estendida, passando a estar presente nas três séries iniciais do curso; iii) 1890-1930, estágio em que a disciplina de Retórica e Poética sai dos exames, bem como do currículo do Pedro II, ao mesmo tempo em que o Português passa a ser pré-requisito sobre todas as outras matérias nos exames; e iv) 1931-1942, década em que os exames parcelados chegam ao fim e a disciplina de Literatura é inserida no programa de Português.

Das quatro fases acima, destacaremos a primeira, pois o preâmbulo a ser analisado neste trabalho pertence a uma antologia dessa fase. Nesse período, as aulas de Português, cinco lições, concentravam-se apenas no primeiro ano do curso como Gramática Nacional e estavam sempre atreladas aos estudos do Latim, mesmo porque o professor de Gramática Nacional era o mesmo de Latinidade. Os pontos dos programas de Português do Pedro II, entre 1850 a 1870, podem ser assim sintetizados: definição de gramática e partes da oração e formação de plurais; adjetivos e suas espécies; formação do feminino; superlativos e pronomes; estudos de trinta e três verbos da primeira, segunda e terceira conjugações; advérbios; e preposições, conjunções e interjeições, ou seja, pontos de morfologia e sintaxe (RAZZINI, 2000, p. 281).

Em 1855, passam a integrar as aulas de Português os exercícios de ortografia e os conteúdos de Retórica e Poética, como a recitação e leituras literárias, entretanto, não há alterações no conteúdo de gramática. Os materiais didáticos usados, geralmente, eram gramáticas, dicionários e seletas, como apontam os programas de 1860 a 1869, os quais indicam, para o primeiro ano, as respectivas obras: “*Gramática da Língua Portuguesa*, de Cyrillo Dilermando, *Sinônimos*, do Frei Francisco de São Luiz, *Poesias escolhidas*, do Padre Caldas e *Iris Classico*, de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha” (RAZZINI, 2000, p. 284) – esse último tipo de obra também ficou conhecido como Florilégio, Parnaso, Curso de Literatura e Antologia Escolar. Esses compêndios eram constituídos de trechos de textos literários, em sua maioria, bem como de excertos de textos cujos temas versavam sobre religião, filosofia, moral, ciência e língua.

A literatura presente nesses livros configurava o cânone literário da época, geralmente de autores mortos e consagrados como clássicos, coerente com a proposta de ensino. Além disso, havia a supremacia de trechos de autores portugueses frente aos brasileiros, um dos fatores que explicam, segundo Razzini (2010), a presença em maior escala de seletas portuguesas ou de seletas de autores portugueses que viviam no Brasil. Este é o caso do *Iris Classico*, antologia adotada no programa de Português do Colégio Pedro II entre 1860 e 1869, de autoria do luso José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha, fixado no Brasil. Sua leitura não se restringia aos domínios literários, uma vez que era utilizada para exercícios ortográficos, recitações e estudo gramatical, nas aulas de Português em que “[...] prezava a leitura dos clássicos portugueses como a melhor forma de inculcar nos alunos a norma ‘cultura’” (RAZZINI, 2000, p. 17). Essa preferência lusa estende-se até o final do Império.

Tendo assim se configurado a disciplina de Português nessa primeira fase, podemos ver o papel que desempenharam as seletas nas aulas de Português para a disseminação dos modelos e valores sobre língua e linguagem, valores esses que aparecem no preâmbulo do *Iris Classico* e que trataremos mais adiante neste trabalho, logo após passarmos por algumas considerações sobre a concepção de gênero do discurso que tomamos na construção deste artigo.

3 DOS GÊNEROS DO DISCURSO: SOB A DUPLA ORIENTAÇÃO NA REALIDADE

Os estudos das obras do Círculo permitem-nos entender que os gêneros do discurso não são uma reflexão individual e isolada de Bakhtin, mas um conceito constitutivo de um projeto arquitetônico coletivo, que começa nos anos vinte e finaliza nos anos sessenta, dos três membros mais representativos do Círculo: Bakhtin, Volochínov e Medviédov. Esses estudiosos russos tinham o objetivo de propor uma nova perspectiva de estudos no âmbito da linguagem e da literatura, a qual ficou conhecida como método sociológico,

nos anos vinte, e metalinguística, nos anos sessenta. Tal projeto ficou verbalmente evidenciado em dois títulos *O Método Formal nos Estudos Literários: Introdução Crítica a uma Poética Sociológica*, de Medviédev, de 1928 e *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*, de Volochínov, de 1929, além de outra obra que arremata a trilogia do método, *Problemas da obra de Dostoiévski reformulado para Problemas da Poética de Dostoiévski*, de Bakhtin, de 1929 e 1963, tendo sido a primeira versão construída no contexto da proposição do método sociológico e a segunda na formulação de um novo programa de disciplina proposta por Bakhtin, a metalinguística. Em todas essas obras, o conceito de gênero mostra-se presente e convergente, uma vez que pertencia a uma agenda de pesquisa em comum.

A concepção de gêneros do discurso no Círculo passa pela compreensão de dois termos: linguagem e enunciado. Para os estudiosos russos, a linguagem não é imanente, porque é produto da atividade humana coletiva, e toda e qualquer atividade linguística origina-se de uma esfera ideológica, para Bakhtin/Volochínov (2010[1929]), ou meio ideológico, para Medviédev (2012 [1928]), ou esfera de atividade humana, para Bakhtin (2011 [1953]). Já o enunciado é o elo na cadeia da comunicação discursiva, ou unidade da comunicação verbal. Em ambas as concepções, podemos perceber que linguagem e enunciado ultrapassam as fronteiras linguísticas, porque chamam outros elementos, que lhe são constitutivos e extralinguísticos, dos quais destacamos dois: esfera e sujeito. É nesse projeto que se desenvolve o conceito de gêneros do discurso, concebido como reunião de enunciados, ou tipo relativamente estável de enunciado, ou ainda o todo do enunciado. Assim sendo, podemos considerar que os gêneros discursivos dialogam com os dois elementos anteriormente destacados: com a esfera, porque, ao surgirem nela, são uma espécie de seus produtos ideológicos, e com o sujeito, porque arquiteta suas ininterruptas interações discursivas.

Neste trabalho, escolhemos discutir o conceito de gêneros a partir do olhar de Medviédev e seu *Método Formal nos Estudos Literários*, de 1928, um texto de partida ou de gestação do método sociológico. Tal finalidade deve-se ao fato de entendermos que, no grande tempo desse texto, podemos perceber a relação de constituição do conceito de gênero, sobretudo a reflexão da dupla orientação do gênero na realidade.

Em *O Método Formal nos Estudos Literários*, uma obra-enunciado, Medviédev dialoga com a crítica literária russa de sua época, mais precisamente com a primeira fase dos estudos formalistas. O autor tece uma crítica ao trabalho desses estudiosos por entender que o objeto de estudo da obra artística, especificamente da obra literária, deveria ser a construção do seu todo, que só é alcançável quando levamos em conta o todo do enunciado, a que ele se refere como gêneros do discurso. Por isso, afirma que “[...] a poética deve partir precisamente do gênero. Pois o gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 193). Segundo o autor, para que possamos entender os elementos de construção de uma obra artística, devemos relacioná-los ao todo do gênero, que é constituído de enunciados.

Para o Círculo de Bakhtin, o enunciado, seja como elo na cadeia da comunicação discursiva ou mesmo como unidade da comunicação discursiva, está em relação com elementos extralinguísticos, como o meio ideológico e o sujeito. Por essa razão, ao conceituar gêneros como o todo do enunciado, o autor também propõe a concepção e a constituição do gênero em planos extralinguísticos. Tal reflexão fica mais evidente quando o estudioso russo discorre sobre “a dupla orientação do gênero na realidade”.

Para compreendermos a totalidade da forma típica do todo do enunciado, devemos antes saber a orientação desse todo, que é uma direção dupla. Segundo ele:

Em primeiro lugar, a obra se orienta para ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada para a vida, como se diz, de dentro, por meio do seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas e assim por diante (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195).

Esse posicionamento implica considerar que os gêneros pressupõem sujeitos e esferas de interlocução, pois essa “dupla orientação do gênero na realidade” é o princípio de sua arquitetônica, bem como das escolhas, pelo sujeito, dos variados gêneros discursivos. Por isso, os gêneros nunca estão alheios à vida, mas sempre estão integrados nela, “[...] ligados ou próximos a alguma esfera

ideológica” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195), refletindo e refratando valores de seus diferentes acontecimentos ou problemas, mesmo os gêneros das esferas literárias, os quais dialogam com diferentes meios ideológicos.

Outro ponto destacado é que, para Medviédev, o gênero também é uma espécie de lupa ideológica, porque cada gênero tem sua singularidade valorativa, ou seja, em cada um deles prevalecem apenas determinados aspectos da realidade, específicas formas de visão e compreensão dela. Desse modo, em cada gênero, há uma forma diferente de acabamento, uma maneira diferente de construir um pensamento, de tomar consciência da realidade.

Em síntese, Medviédev nos mostra que, em princípio, os gêneros mantêm uma relação de diálogo com o meio ideológico que está ligado e com os sujeitos, em seus termos, com a dupla orientação na realidade. Essa característica do gênero pode ser confirmada nos seus princípios de seleção, representado pelo conteúdo temático, como também pelo estilo e pela construção composicional, trilogia discutida anos mais tarde por Bakhtin. É nessa dupla orientação do gênero, na realidade, que podemos encontrar a presença dos sujeitos, através de seus posicionamentos valorativos. Neste artigo, buscamos evidenciar a presença do autor no gênero preâmbulo, sobre o qual teceremos algumas discussões a seguir.

3.1 O GÊNERO PREÂMBULO

Os gêneros introdutórios sempre foram muito comuns em obras didáticas. Em seletas do século XIX, por exemplo, era possível haver mais de um gênero como preâmbulo, seguido de introdução, ou prólogo. Além disso, se hoje a apresentação, o único gênero introdutório que sobreviveu nos livros didáticos de Língua Portuguesa, tem, em média, uma página de extensão, os preâmbulos do século XIX eram compostos por três páginas, geralmente. Isso mostra a relevância do gênero e da interação desenvolvida nele na composição da obra oitocentista.

O preâmbulo é um desses gêneros introdutórios que costumam abrir uma obra, assim como os prefácios e os supracitados introduções, prólogos e apresentações. Encontramos, em Vieira (1874, p. 891), a seguinte relação sinonímica: “Prefação: preambulo, prefacio, prologo, introdução”. O autor ainda o define como “[...] discurso preliminar que costuma anteceder qualquer tratado, livro” (VIEIRA, 1874, p. 891). Para Salles: “Os textos introdutórios configuram-se como parte funcional da obra, maneira de o autor se explicar, se justificar, debater ideias, queixar-se, e também seduzir o público leitor” (SALLES, 2003, p. 15). Nesse sentido, o preâmbulo mantém uma relação de diálogo tanto com a obra que apresenta bem como com seus leitores. O gênero introdutório funciona como um discurso sobre a obra, elevando-a, mostrando ao leitor a necessidade de seu consumo, e mesmo de cobrir uma lacuna existente, em suma, atribuindo-lhe valorações e marcando a presença do autor da obra no texto.

Todas essas características nos levam também a considerar que o preâmbulo, como gênero introdutório de uma obra, no nosso caso, de uma Antologia Escolar, é um daqueles gêneros que Bakhtin (2013,2015) chamou de gêneros intercalados. Entendidos como gêneros que atuam na constituição de outro gênero, sem perder sua estrutura, autonomia, nem seus traços originais linguísticos e estilísticos (BAKHTIN, 2015). Ainda segundo ele, todos os gêneros intercalados introduzem, no gênero em constituição, suas linguagens, ou seja, a linguagem do outro, o discurso do outro e, no nosso caso, a linguagem do gênero preâmbulo e a linguagem do gênero Antologia Escolar. Essa pluralidade de linguagens dos gêneros, Bakhtin (2015) chamou de heterodiscurso³. Essa característica de gênero intercalado recupera o movimento de diálogo que há entre as diferentes esferas na constituição de qualquer gênero, sobretudo os secundários, pertencentes a esferas ideológicas constituídas. Assim, o preâmbulo sai da esfera da retórica, seu lugar “oficial”, para a esfera educacional, lugar de circulação da Antologia Escolar, e orquestra o discurso vindouro da obra, ou seja, o discurso sobre língua e linguagem que a obra apresenta como válido, ficando evidente o caráter ideológico desse gênero.

Outros traços constitutivos do preâmbulo referem-se aos aspectos linguísticos. Há o uso da argumentação, sobretudo para convencer os leitores do posicionamento do autor, a narração de histórias ou fatos que contribuam na construção dos argumentos, a descrição, ainda que tenha um espaço menor e que geralmente sirva para apontar a estrutura da obra, como sua divisão, e o que

³ Em similar nota, Paulo Bezerra, tradutor de Teoria do Romance I: A estilística, texto de autoria de Bakhtin, explica que esse vocábulo é sua tradução para uma antiga palavra russa *raznórétchie* que, entre nós, foi disseminada como plurilinguismo e heteroglossia.

será discutido nos capítulos, nas unidades. Por fim, outro elemento é o uso do vocativo em várias partes do texto, como estratégia de marcação do diálogo entre os interlocutores.

Quanto aos aspectos composicionais, nos preâmbulos prevalece o texto verbal. Inicialmente, há o título “Preâmbulo”, no primeiro parágrafo, um vocativo, nos parágrafos seguintes, as discussões pertinentes à obra e, por último, a assinatura da autoria do texto, como o autor, ou os compiladores, ou mesmo os editores. Nesse sentido, vemos que o que prevalece é o verbo, o discurso do preâmbulo é composicionalmente verbal, não por acaso, uma vez que a palavra é o signo privilegiado de disseminação das ideologias, como defendem Bakhtin/Volochínov (2010).

Passemos à análise mais específica do preâmbulo do *Iris Classico* para compreendermos a materialidade das discussões realizadas até aqui.

4 A PRESENÇA DO AUTOR NO PREÂMBULO DO *IRIS CLASSICO*: INTERLOCUÇÕES COM OS “MENINOS ESTUDIOSOS”, MAS NÃO SÓ!

Tomamos como *corpus* de análise os enunciados do preâmbulo da primeira edição da antologia escolar *Iris Classico*. Seleta direcionada aos alunos das escolas públicas do Império entre as décadas de 1860 e 1870, adotada nos estudos do primeiro ano, na disciplina de Gramática Nacional, editado na casa dos editores Eduardo e Henrique Laemmert, no Rio de Janeiro de 1873. O *Iris Classico* pertence àquelas obras escritas no Brasil, mas de punho português, já mencionado neste artigo, uma vez que foi escrito pelo luso José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha, fixado no Brasil.



Imagem 1: Contracapa da 6ª edição de 1873⁴

Fonte: Noronha (1873)

⁴ Este exemplar encontra-se aos cuidados da Biblioteca do Livro Didático na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Registramos aqui os nossos agradecimentos a toda equipe do acervo.

Nessa contracapa, antes mesmo do preâmbulo, o autor é apresentado na obra através de uma longa referência. Leiamos:

IRIS CLASSICO5
 Coordenado e oferecido
 AOS MESTRES E AOS ALUMNOS
 das
 Escolas Brasileiras
 por
 JOSÉ FELICIANO DE CASTILHO BARRETO E NORONHA

Do Conselho de Sua Magestade Fidelíssima;
 Fidalgo Cavalleiro de Sua Real Casa;
 Commendador da Ordem Militar portugueza de Christo;
 Commendador da Ordem de N. Sr^a da Conceição de Villa Viçosa;
 Commendador da distincta Ordem hespanhola, de Carlos III, do Número;
 Doctor e Bacharel em ambos os Direitos, Philosophia e Medicina pelas Universidades de Coimbra, Paris e Rostock;
 Presidente da Comissão do Archivo da Tõrre do Tombo;
 Tenente-coronel de Portugal;
 Coronel da República Oriental do Uruguay;
 Ex-Bibliotecario Mór, ex-Deputado às Côrtes portuguezas em varias legislaturas;
 Socio da Academia Real das Sciencias de Lisboa;do Instituto Historico e Geographico Brasileiro;do Instituto Historico e Geographico de Paris;
 Membro da Sociedade Real dos Antiquarios do Norte;da Academia de Historia, de Copenhague; do Conservatorio Real de Lisboa; da Sociedade das Sciencias Medicas, de Lisboa; do Conservatorio de Pernambuco; das Sociedades Pharmaceuticas do Norte da Alemanha; de Salzufflen, e de Lisboa; do Instituto Historico e do Conservatorio da Bahia; da Sociedade dos Amigos das letras e artes em S. Miguel; da Associação promotora da educação popular; Membro honorário das Sociedades portuguezas beneficentes de Santos e do Pará, etc (NORONHA, 1873).

Todas essas informações servem como forma de qualificar o autor e a obra que ele oferece “Aos mestres e aos alumnos das escolas brasileiras”. Entretanto, a hierarquia da descrição de seus títulos é providencial ao primeiro objetivo do autor, o da adesão do seu primeiro interlocutor, o Imperador, por duas razões: a primeira, porque as obras adotadas no Imperial Colégio de Pedro II precisavam passar pelo seu crivo; a segunda, porque a seleta é dedicada “A sua Magestade, o Senhor D. Pedro Segundo Imperador do Brazil” (NORONHA, 1873, p. 01). Assim, saber que o autor foi e é um fiel escudeiro da Corte e da nobreza, seja como “Fidalgo Cavalleiro”, “Commendador da Ordem Militar” ou da “Ordem hespanhola”, passa a ser um forte argumento para a aprovação da obra, enquanto a qualificação no âmbito da esfera de circulação do compêndio, que é a educacional, como membro da “Associação promotora da educação popular” é a última a ser referida. Nessas primeiras linhas, podemos ver o quanto a orientação dos enunciados da obra para um interlocutor atravessa a constituição do conteúdo temático, que compreende o horizonte social e ideológico tanto do autor quanto do Imperador, os elementos selecionados pelo autor, nesse caso, seus títulos e a ordem em que essas condecorações aparecem. Todos esses princípios de seleção que atravessam a constituição e o acabamento do objeto contribuem na construção do conteúdo temático e representam índices valorativos do autor e de sua obra, uma vez que, pelas qualidades descritas de si, se pode ter uma ideia do peso da obra.

O índice da obra mostra que ela é composta por cinco partes, seguida de uma “despedida aos meninos estudiosos” e de um “epilogo”. Em todas as partes, há fragmentos de textos, que não são exclusivamente literários, segmentos de cartas, de textos científicos; os temas giram em torno da literatura, dos clássicos, da pátria, dos valores morais, das ciências, da escrita e, sobretudo, a respeito da língua, tema mais abundante nas trezentas e vinte e uma páginas do livro. Esse dado comprova o quanto as Antologias Escolares,

⁵ O modo como esta citação e a seguinte estão formatadas, como parágrafo centralizado, maiúsculas e negritos, foi realizada com o intuito de representar o mais fiel possível a materialidade da capa acima e da primeira página do preâmbulo. Nas citações seguintes, voltaremos a respeitar as orientações da revista.

como já discutido neste artigo, não limitavam suas abordagens ao literário, além disso, mostra a presença do autor, enquanto centro valorativo que organiza uma obra, na construção composicional do livro, uma vez que constrói as partes das Antologias por tema e não por gêneros, característica muito comuns às seletas da época; assim como a presença de temas ligados às discussões sobre língua e vernaculidade em todas as partes demonstram que essas reflexões são assuntos relevantes para os interlocutores da obra, segundo a excedência de visão do autor.

Focalizando no preâmbulo, este é constituído de doze páginas e pode ser dividido em duas partes. Na primeira, a dupla orientação do preâmbulo são o aluno e a escola; na segunda, são os intelectuais e a ciência, bem como os professores e a escola. Essas definições são partes constitutivas da construção do texto e de seu sentido, uma vez que é, a partir delas, que o diálogo se desenvolve.

Na primeira parte, o texto inicia-se com o seguinte título: “Conversação preambular com os meninos estudiosos” (NORONHA, 1873, p. 03). Nestas primeiras linhas, é possível observarmos explicitamente a primeira dupla já supracitada. O autor tece o diálogo com os estudantes de forma amistosa e humilde, estratégia para seduzir seus primeiros interlocutores. Leiamos:

CONVERSAÇÃO PREAMBULAR
COM
OS MENINOS ESTUDIOSOS

Amiguinhos.

Se vos-apraz, philosophemos o nosso pouco. Não me-hajaes meddo a esta palavra; philosophar é simplesmente aplicar uma pessoa o seo juízo de valor ao conhecimento das cousas, dos seos paraquês, podendo ser, e, podendo ser, dos seos porquês também. Mas sobre o que havemos nós de philosophar? – seja sobre o que nos está mais á mão, que é esse nosso livro. Examinemos portanto o que é o nosso livro, o porque se-fez, e o para que se-fez.

Quanto ao que elle é, basta abrir os olhos para o-saber, me direis vós. Não é tanto assim. Isso, que á vista vem saltando, apparece em commum nos livros todos; e todovia, este livro, como cadaum dos outros, tem sua alma, indole, e génio particular, que só com o tempo e com o estudo se-logram conhecer (NORONHA, 1873, p.3).

O autor, ao invocar o seu interlocutor, já não o chama mais de “meninos estudiosos” e sim de “Amiguinhos”. Assim, realizando um movimento de aproximação com esse interlocutor, que passa a ser alguém com quem afetivamente concretiza uma relação de confiança. O tom valorativo com que o autor se dirige a seus interlocutores representa, por outro lado, o perfil juvenil dos alunos – não podemos nos esquecer de que esse *Iris Classico* foi utilizado no primeiro ano do secundário, com meninos de menos de dez anos de idade, que estavam sendo inseridos em um sistema de ensino clássico.

Também por isso, ao chamar seus “Amiguinhos” a filosofar, o autor tem um certo cuidado na formulação de pensamento sobre o exercício, pois sabe que está diante de meninos da elite imperial. Sua oratória é arquitetada para que se crie a imagem de homem humilde, que pouco sabe (“nada sei”), mas que está disposto a conduzi-los à criação de juízos de valor, dentre os quais o de que o livro pertence ao autor e a seus “Amiguinhos”. É sobre o objeto comum aos dois participantes da interlocução que o autor os chama para filosofar, ou seja, sobre o livro que lhes apresenta e já lhes pertence. A responsabilidade de criar um juízo de valor parece ser conferido aos alunos: “Quanto ao que elle é, basta abrir os olhos para o-saber, me direis vós”. Entretanto, na sequência, o autor repele o juízo de valor do aluno, o de enxergar o livro como uma simples obra em meio a tantas outras, dizendo que essa é uma obra singular, “[...] tem sua alma, indole, e genio particular”. Portanto, é o juízo de valor do autor, um centro valorativo, que se sobrepõe ao do estudante.

Outra característica da primeira parte do preâmbulo é o desenvolvimento do diálogo a partir de comparações. Ao desenvolver o argumento de que o *Iris Classico* é singular, o autor escreve:

[...] Também todas as arvores são arvores; mas umas, creou-as Deus para nos-manterem, outras para nos-curarem, outras para nos-abrigarem e defenderem, outras para nos-vestirem, outras para nos-transportarem por terras e mares. [...]

Assim são os livros; e ainda com maior variedade. Os livros de que há milhões, figuram selva, com que está coberto e servido, e adornando o mundo dos conhecimentos; mas selva em que não ha dous pés que não diffiram entre si; [...]

Maravilhosa selva, em realidade, é esta que da livraria, em que hoje intraes. Quanto mais n'ella vos-intranhardes, mais ampla a-descobriréis, mais suave, mais magestosa, mais inspirativa. Não haverá precisão no vosso corpo, no vosso entendimento, ou no vosso coração, a que de perto ou de longe algum ramo não acuda. Metteis agora o primeiro pé na grande plantação hereditaria do genero humano; todos os seculos e todos os povos trabalharam para Ella, e trabalharam, e hão-de trabalhar perennemente. Deus sabe se algum de vós, ou muitos, não estarão predestinados a augmentá-la! Sim, que os maiores homens por quem Ella tem crescido, tempo houve em que foram tambem meninos, como vós (NORONHA, 1873, p. 4-5).

Nos dois primeiros parágrafos do excerto, a singularidade da obra encontra valoração na comparação com uma criação divina, ou seja, com os vários tipos de árvores, cada uma com sua utilidade, assim, ainda que figurem “selva”, uma é diferente da outra. Como bom cristão que é - lembremos que um de seus títulos se refere à esfera religiosa -, não poderia deixar de convocar a divindade nesta reflexão, marcando assim, mais uma vez, a sua presença no diálogo e obedecendo ao regulamento do Imperial Colégio de Pedro II, no qual cabia ao professor “[...] lembrar-lhes [aos seus alunos] seus deveres para com Deos”. No parágrafo seguinte, o autor compara a obra como a porta de entrada dos “meninos estudiosos” para o mundo da sabedoria, uma “plantação hereditaria do genero humano”. Além disso, convoca os meninos a alimentarem essa selva, que lhes é apresentada, uma vez que os autores dos textos que lerão foram, um dia, meninos.

O diálogo segue com a alusão aos grandes autores que permaneceram na literatura canônica, mesmo depois de séculos, “como Moysés, Homero, Vigilio”, todos, referências gregas; segundo Noronha, a permanência desses autores no cenário deveu-se a algum “fim bom” que suas obras carregavam, logo,

[...] se me-perguntaes agora o que é o livro que vos-offereço, confessar-vos-hei chãmente que é uma plantinha humilde, disposta e cultivada de proposito para vós, e que, formada de um sem-numero de inxertinhos de grandes e boas arvores, não pensa em se-affrontar com alguma d'ellas, senão que ainda uffanará se a-tomardes como ramilhete (NORONHA, 1873, p. 5-6).

Nesse excerto, o autor define a obra, mostra “o que é o livro” através de uma comparação: “uma plantinha humilde [...] formada de um sem-numero de inxertinhos de grandes e boas arvores”, em outros termos, uma antologia, composta de trechos de textos de autores reconhecidos, ou de reconhecida literatura. Esse trecho também representa o arremate do “que é o livro”, bem como da interlocução direta do autor com os seus “Amiguinhos”, uma vez que, nas próximas páginas, o autor terá, como interlocutor, o professor.

A mudança de interlocutor, o que nos põe diante de outra dupla orientação do preâmbulo, ocorre quando o autor toca nos dois últimos pontos do livro, dessa forma, localizamos os seus interlocutores pelo conteúdo temático, como se lê em:

Venhamos já aos porquês e paraquês mais particulares do nosso livro. Contém-se n'elle excerptos de auctores, que o geral consenso traz canonisados por mestres d'esta formosa lingua, commum a Portugal e ao Brazil, e falada por tanta outra parte do mundo; pesando-nos que a forçada brevidade, e outras obvias consideações, nos-vedassem virmos ceifar na opulenta litteratura actual dos dous povos, pois não ignoramos que as linguas são progressivas por indole e essencia, como companheiras, expressão, e até estimulo de todos os progressos scientificos, litterarios, artisticos, politicos, religiosos, philosophicos, e sociaes. Entretanto é uso, e parece razão, que as obras d'este genero, destinadas a crearem o gosto da vernaculidade, origem tácita de muitas virtudes, e por ellas de muitas façanhas e maravilhas, representem de preferencia um tempo em que ainda não apparece, de invlota com peregrinas excellencias, o abastamento do falar nativo (NORONHA, 1873, p. 6).

Os “porquês” e “paraquês” do livro são destinados às discussões teóricas sobre a língua, a vernaculidade e sua progressão, e tais discussões são de interesse dos críticos, que, nesse contexto, também representam a voz da ciência. Há também uma crítica sobre os

trechos que compõem as Antologias Escolares de modo geral: tais excertos, que tem como objetivo “crearem o gosto pela vernaculidade”, distanciam-se da língua real nativa, ou seja, da língua viva. Em outro trecho:

As linguas são como os rios, que nascem pobres, se-aumentam em caudades á proporção que se-alongam da matriz, até que a final, avizinhandose ao mar, paradoro commum, já não são na sinceridade e doçura as mesmas, nem já quase lhes-quadra o antigo nome; são mais ricas, mais poderosas, mas não por ventura tão bellas. [...]

Aqui se-levanta naturalmente uma questão, que traz proccupados em nosso tempo a alguns bons espiritos; porque se as linguas são de seo natural mutaveis e crescidiças, perfectiveis, como se-demonstra que são, e se-prova que não podiam deixar de ser; e se por outra parte se-está vendo que, pelos mútuos empréstimos, cada vez mais francos, a maior d'ellas tendem a se irmanarem, até que algum dia, talvez depois de seculos, talvez depois de milhares de annos, se-venham a dunfir em uma só; o exclusivismo de nacionalidade em língua, o puritanismo, a vernaculidade escrupulosa e ciumenta, deverão ser ingeitados por chimeras, por sonhos de estacionarios ou retrógrados, e attentados contra o progresso [...]. (NORONHA, 1873, p. 6-7).

Nesses segmentos, fica evidente o diálogo que o autor mantém com sua contemporaneidade, com os intelectuais de sua época, com o espaço-tempo em que as discussões sobre o nacionalismo atravessavam o cenário Imperial, que estava prestes a se tornar República. O autor é contra a corrente imanente, a qual defende o “puritanismo” da língua e, valendo-se da metáfora da língua como rio, retoma seu posicionamento, já indicado nas primeiras páginas do preâmbulo, em que, conversando com os alunos, diz que as línguas progridem, “se-alongam”, avizinham-se, mas chegam num ponto em que não são mais as mesmas.

Essas discussões sobre o monologismo e o dialogismo na língua abrem espaço para as reflexões bakhtinianas sobre o mesmo tema. Em “O discurso no romance”, Bakhtin vale-se da noção de forças centrípetas e centrífugas para discutir o monologismo e o dialogismo linguísticos, respectivamente. Para ele, as forças centrípetas são aquelas que unificam e centralizam ideologicamente a língua, como se ela fosse um sistema de regras autônomo e fechado em si; mas, para Bakhtin, ao lado desse sistema, há a dinâmica real da vida linguística, composta pelas históricas e ideológicas relações entre os sujeitos. Essas interações exteriores à língua, mas que proporcionam a construção dela, são uma abertura efetivada por forças centrífugas. Assim, diz Bakhtin (2010, p. 82):

[...] ao lado de forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.

Ou seja, para entender o processo de constituição da língua, é necessário levar em consideração não apenas uma das forças, mas sim as duas, pois, do contrário, tenderemos “[...] a uma composição monológica do fenômeno estudado” (GEGe, 2009, p. 49).

Após as críticas veladas e a marcação do seu posicionamento sobre a língua, o autor passa a dialogar com o seu terceiro interlocutor, o professor, mostrando-lhe quais as partes constitutivas da língua e da concepção desta:

De três partes essenciaes se-compõem uma lingua: as palavras, o seo mutuo e legitimo accoordto, e o privativo modo de sua collocação; vocabulario, gramática, e rhétorica inicial. Ministra o primeiro os materiaes com que se-há-de edificar o discurso; a segunda é a mão d'obra que os-liga e trava; a terceira a architettura e ornamentação, que, pela maneira de collocar os materiaes, realça em cadaum, pela suas relações com os outros, ora a força, ora a graça, ora graça e força junctamente.

[...]

A gramatica, e especialmente a syntaxe da lingua, constitui o que já se-pode chamar genio da mesma lingua, e por consequinte merece muito maior solitudine para se-manter, senão inalterado, pelo menos o mais livre que ser possa de ousadias e adulterações. [...]

Prouvera a Deus que outro tanto podessemos dizer da construcção. Dado seja a construcção, a nosso ver, quase tão pertencente ao genio da lingua como a propria syntaxe, e por isso attendivel em summo grau, é todavia onde

mais livres e assoladoras barbarizações perpetraram os escrevedores ignaros, que não são poucos, e os seus, ainda mais ignaros, ledores e echos, esses então em numero infinito (NORONHA, 1873, p. 9-11).

Destacamos três pontos referentes a esses três excertos. O primeiro diz respeito ao que ele chama de partes essenciais da língua: vocabulário, gramática e retórica. Numa leitura mais cuidadosa, veremos que o autor realiza verbalmente a palavra “língua”, mas desenha para nós o “discurso”, como explora na caracterização das partes da “língua”. Esse é o valor de língua que ele assume, inclusive na obra. O segundo é a ênfase que recai sobre a sintaxe, que seria uma espécie de aparelho de controle sobre as indevidas “ousadas e adulterações” da língua. O terceiro recai na retórica, que é o como se constrói o discurso, no qual o autor dialoga com o professor orientando-o na exploração do problema, o de “atendível em summo grau”, ou seja, são orientações metodológicas.

Essas são umas das poucas passagens em que o interlocutor identificado é o professor, pois, nas páginas que se seguem, continua um diálogo alternado entre autor e alunos e autor e intelectuais da época. Assim como principiou conversando com os “meninos estudiosos”, finaliza o diálogo com eles, dizendo-lhes:

[...] Se de tudo isto se-philtrar, por meio dos presentes excerptos, alguma cousa para dentro de vós; e, como vai ainda em boa sasão, vos-temperar para algum dia egualardes os nossos cummundos avós, harto me-julgarei pago da obscura, e não de todo facil, tarefa, que em proveito vosso emprehendi (NORONHA, 1873, p. 14).

Desse modo, o autor volta ao lugar de amigo manso e humilde que se apresentara aos seus interlocutores. Ratifica que o preâmbulo é o espaço dos diálogos, da instalação dos exércitos, o lugar da arena, o lugar em que o autor se faz presente perante seus outros, ou seja, seus interlocutores. E da sua excedência de visão, com seus valores de mundo, constrói o discurso que adentra na obra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse ponto do trabalho permite-nos algumas considerações parciais, ou um acabamento composicional relativamente estável, acerca do que foi discutido.

Traçamos, baseados principalmente em Haidar (2008) e Razzini (2000, 2002, 2010), o panorama dos primeiros passos do ensino secundário brasileiro, sobretudo no que tange aos preceitos e discursos, via regulamentos e currículos, do Imperial Colégio de Pedro II, instituição modelo de ensino clássico, literário e científico em grande parte do século XIX. Assim como ficou traçado o ensino de Português nesse projeto de ensino, todas essas discussões serviram de base para compreender que meio ideológico as Antologias Escolares, principalmente o *Iris Classico*, estiveram inseridas e qual sua função nas aulas do primeiro ano do secundário.

As análises permitiram-nos enxergar que o diálogo tecido no gênero se dá não apenas entre “os meninos estudiosos”, a quem ele se refere no título, ou mesmo aos seus “Amiguinhos”, a quem ele invoca na primeira linha. O diálogo se dá entre diferentes sujeitos: autor e Imperador; autor e aluno; autor e professor; autor e intelectuais; bem como entre várias esferas: Estado, Educação, Ciência.

O papel da dupla orientação do gênero mostrou-se ser imprescindível na construção do gênero e dos seus enunciados. Vimos o quanto os dois elementos, esfera e interlocutor, corroboram no conteúdo temático e na construção da obra, assim como o próprio tema, igualmente, traz marcas valorativas do locutor, que, por sua vez, tem suas intenções discursivas, ao seduzir seus primeiros interlocutores, o Imperador e os estudantes, ou ao realizar uma crítica velada com os críticos da época, ou ao aprofundar as considerações sobre estrutura da língua, feito realizado quando o professor é seu interlocutor.

Vale ressaltar também outros dois pontos: os conteúdos temáticos constitutivos das diferentes interações permitem-nos localizar os interlocutores do diálogo, assim como o dizer do autor, seu tom valorativo, mostrou-nos a mudança de interlocutores. Para os “Amiguinhos”, metáfora compatível à faixa etária e aos universos dos estudantes, construção do diálogo mais explícito, enquanto aos intelectuais da época, um tom mais duro e um diálogo (crítica) velado. Já aos professores, um tom de instrução e cuidado quanto à exploração da retórica dos textos.

Acerca da concepção de língua, o que temos é uma ação das forças centrífugas e centrípetas, pois há movimentos de avanço, no que concerne à língua como discurso, mas há também a força centralizadora da sintaxe, que serve para impedir as ousadias e alterações indesejáveis, bem como os próprios excertos da seleta, compostos de autores clássicos, que escrevem com distinção e servem de modelos de “bem escrever” e “bem falar”.

Assim sendo, o preâmbulo mostrou-se como espaço de diálogo entre diferentes sujeitos e esferas, como também de diferentes posicionamentos valorativos do autor, os quais orquestram a construção de sentido da obra na interação com seus diferentes interlocutores. Eis o caráter de lupa ideológica do gênero preâmbulo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 71-83.

_____. Os gêneros do discurso. O problema do texto. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *Teoria do romance I. A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios de livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

BRASIL. Regulamento nº 08 de 31 de Janeiro de 1838. Contém os Estatutos do Imperial Colégio de Pedro II. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-24/Legimp-24_15.pdf#page=3>. Acesso em: 03 abr. 2016.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

Haidar, M.de L. M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Ekheterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

NISKIER, A. *História da educação brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje: 1500-2010*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

NORONHA, José Feliciano de Castilho Barreto e. *Iris Classico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa dos Editores Eduardo e Henrique Laemmert, 1873.

RAZZINI, M. de P. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura [1838-1971]*. 2000. 428f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000213348>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. Caminhos da educação brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 35, p. 59-71, jul/2002. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/marciadepaulagregoriorazzini.rtf>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

_____. História da disciplina português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, v. 4, p. 43-58 jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2218/1889>>. Acesso em: 27 maio 2015.

RESTAINO, H. C. *O ensino de LP e Literatura na República Velha: aliados da cultura brasileira ou representantes da tradição?*. 2005. 127f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=309>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SALLES, G. M. *Palavra e sedução: uma leitura de prefácios oitocentistas*. 2003. 333f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000301167>>. Acesso em: 01 de jun. de 2015.

VIEIRA, D. *Grande dicionario portuguez*. V. 4. Porto: Ernesto Chardron e Bartolomeu de Moraes, 1874.

Recebido em 10/03/2016. Aceito em 16/04/2016.