

Ensino de língua materna e edição de livros didáticos: políticas educacionais e linguísticas do Estado Novo brasileiro

Mother Tongue Teaching and Textbook Publishing: Educational and Linguistic Policies in Brazil

Cristian Imbruniz

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

São José do Rio Preto | SP | BR

imbrunizc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6506-9285>

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar as relações entre políticas educacionais e linguísticas e um livro didático de português. Especificamente, analisar como concepções de linguagem ofereceriam pistas de políticas linguísticas implícitas. O trabalho se concentra nas políticas do Estado Novo para o ensino de português e no *Manual de Língua Portuguesa*, publicado, em 1945, pela Companhia Editora Nacional. Como arcabouço teórico, assume-se uma abordagem discursiva, de linha francesa, recorrendo, sempre que necessário, às contribuições da história da educação. Do ponto de vista metodológico, em uma pesquisa qualitativa e documental, analisa-se, a princípio, o *Manual* quanto à legislação educacional do Estado Novo, particularmente, o decreto-lei do livro didático, nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, em busca de políticas linguísticas explícitas. Em seguida, propõe-se uma análise linguístico-discursiva de suas concepções de linguagem, em busca de políticas linguísticas implícitas. Quanto às políticas explícitas, constatou-se que, submetido ao controle do Estado, o *Manual* cumpria exigências legais não somente nos conteúdos e métodos de ensino, mas também nos usos da língua, interditando “linguagens” consideradas “defeituosas” e adotando a ortografia oficial. Quanto às políticas implícitas, constatou-se que o livro se alinhava a um processo de organização, conservação e unificação nacional. Esse processo se marcava pela dupla expressão de uma concepção de linguagem como forma pura, ora pela afirmação da elegância, correção e pureza de



certa escrita literária, ora pela negação de usos que escapassem a essas expectativas.

Palavras-chave: livros didáticos de língua materna; Companhia Editora Nacional; políticas educacionais; políticas linguísticas; concepções de linguagem.

Abstract: The aim of this article is to analyze the relationships between educational and language policies and a Portuguese language textbook, examining how language conceptions may provide clues to implicit language policies. The study focuses on the policies of the *Estado Novo* for the teaching of Portuguese and on the *Manual de Língua Portuguesa*, published in 1945 by *Companhia Editora Nacional*. Grounded in a discursive approach and drawing, when necessary, on the history of education, the research is qualitative and documentary in nature. It first analyzes the *Manual* in light of the educational legislation of the *Estado Novo*, particularly Decree-Law no. 1,006 of December 30, 1938 (the textbook decree), in search of explicit language policies, and then conducts a linguistic-discursive analysis of its language conceptions to identify implicit policies. The findings indicate that, under state control, the textbook complied with legal requirements not only in its content and teaching methods but also in its uses of language, prohibiting “defective” forms and adopting the official orthography. Moreover, it aligned with a broader process of national organization, preservation, and unification, marked by a dual expression of language as pure form, both through the affirmation of elegance, correctness, and purity in literary writing and through the rejection of uses that diverged from these expectations.

Keywords: Portuguese language textbooks; Companhia Editora Nacional; educational policies; linguistics policies; conceptions of language.

1 Introdução

No Brasil, os livros didáticos participam das discussões sobre políticas educacionais¹. Não por acaso, eles têm sido, desde muito tempo, objeto de intervenções do Estado, sobretudo, por meio de sua avaliação, aquisição e distribuição (Cassiano, 2013, p. 49; Filgueiras, 2011, p. 19-25). No caso dos livros didáticos de português, essa participação se estende, também, às discussões sobre políticas linguísticas, pois eles desempenham um papel relevante no ensino de língua materna e, portanto, na sua manutenção política e cultural. Com efeito, políticas educacionais para o ensino de português e políticas linguísticas costumam aparecer conjuntamente em decretos, leis e portarias, com a ressalva de que, por vezes, as políticas linguísticas são evocadas de maneira implícita.

A coexistência desses dois tipos de políticas em documentos, que, oficial ou oficiosamente, regulam os livros didáticos enseja algumas observações. Por um lado, como já dito, os livros didáticos são uma parte relevante das políticas educacionais e linguísticas. Por outro, essas políticas seriam determinantes na produção, circulação e recepção desses materiais. A relação entre políticas educacionais e linguísticas e livros didáticos se inscreveria, portanto, na reversibilidade entre o estático e o dinâmico. Em outras palavras, políticas e livros asseguram, mutuamente, sua própria existência, instituindo processos de construção legítimos, práticas de ensino e aparelhos organizados (Maingueneau, 2006, p. 54). Como é de supor, essa relação não se limita ao cumprimento ou não cumprimento por autores e editores de decretos, leis e portarias referendadas por legisladores. Embora contemple a burocracia legal, essa relação a ultrapassa, registrando-se tanto no plano sociopolítico quanto no plano sócio-histórico do discurso². Na circulação cruzada de políticas educacionais e linguísticas e de livros de português,

¹ A relevância política, social e histórica dos livros didáticos pode ser medida de diferentes maneiras. Na vida prática, esses livros participam, desde muito tempo, da experiência escolar de alunos e professores. Na vida coletiva, são objetos recorrentes de debates políticos. Basta lembrar a recente tentativa do governo do estado de São Paulo de abandonar o uso de livros didáticos em favor de materiais digitais. Essa tentativa de abandono do livro didático causou reação da sociedade civil e ensejou uma calculada retratação do secretário de educação: “a não adesão [ao programa do livro didático] foi um dos grandes erros da minha vida” (Palhares, 2023). Na vida política, eles são objeto, no Brasil e em diferentes países, de longevas políticas públicas de aquisição e distribuição, como o Programa Nacional do Livro Didático. Esses e outros predicados dos livros didáticos justificam o interesse por sua investigação como objeto de pesquisa em diferentes disciplinas científicas. Nessas diferentes disciplinas, reconhece-se, em comum, o caráter multifacetado e complexo do livro didático, atrelado a funções curriculares, instrumentais, ideológicas e documentais (Choppin, 2020, p. 13). O campo de estudos dos livros didáticos, inscrito em diferentes disciplinas, procura, portanto, abordar essas variadas facetas e funções, que se traduzem em definições, finalidades e usos igualmente distintos (Batista, 1999, p. 567-589; Bruillard, 2005, p. 14; Bunzen, 2005, p. 27; Denizot, 2021, p. 167; Munakata, 2012, p. 58-62; Louichon, 2015, p. 19-20). Neste artigo, o livro didático é concebido como um objeto editorial inscrito na história de uma disciplina escolar, cuja produção, circulação e recepção podem dar pistas sobre debates e disputas sociopolíticas (Imbruniz, 2025, p. 18), como aqueles sobre as políticas educacionais e linguísticas.

² A diferença entre os planos sociopolítico e sócio-histórico do discurso é apenas metodológica. Em Guilhaumou e Maldidier (2014, p. 170), essa distinção está presente na sua proposta de história social dos textos. Para os autores, a análise do discurso se concentrou, desde suas etapas iniciais, nos *corpora* da política institucional e doutrinária. Essa escolha teria obliterado outras manifestações linguísticas que, com seus dispositivos textuais, instalavam o social no político. Trata-se, pois, de supor que, em diferentes arquivos e dispositivos, haveria a possibilidade de instalação do social no político. Para Guilhaumou e Maldidier, os variados arquivos e dispositivos permitiram a escrita de uma história social dos textos. Essa história não incluiria apenas os produtos da

se materializariam, de fato, expectativas políticas, sociais e históricas relativas à língua e ao seu ensino. De um lado, essas expectativas seriam institucionalizadas em gestos burocráticos e cristalizadas nos variados gêneros do aparato legal. De outro, elas seriam atravessadas por discursivos prévios que, como já ditos ou não ditos, poderiam levar à manutenção, à transformação ou à supressão desses enunciados institucionalizados (Maingueneau, 1997, p. 95; Pêcheux, 2010, p. 77). Essas constatações sugerem que, por meio da análise conjunta de políticas educacionais e linguísticas em livros de português, seria possível descrever e analisar, em períodos determinados, expectativas políticas, sociais e histórias quanto à língua e ao seu ensino.

No presente artigo, exploro essa hipótese, restringindo-me ao período do Estado Novo brasileiro (1937-1945) e a alguns de seus desdobramentos imediatamente posteriores. Sedimentado no tempo, o programa de Getúlio Vargas e de seus ministros é representativo dos três eixos abordados – políticas educacionais e linguísticas e livros didáticos –, instituindo-os, com clareza inédita, no campo das disputas políticas e burocráticas (Filgueiras, 2013, p. 165). Detenho-me, particularmente, em um livro de português, o *Manual de Língua Portuguesa*, de Artur de Almeida Torres, publicado pela Companhia Editora Nacional, entre 1945 e 1951. O *Manual* foi, possivelmente, o primeiro livro de português que, após a reforma Gustavo Capanema³, em 1942, a Nacional destinou ao ciclo final do secundário, chamado, então, de colegial (atual ensino médio). Esse fato lhe confere um lugar de destaque na história da editora que, durante boa parte do século XX, foi a maior produtora de livros didáticos do Brasil. Embora tenha sido publicado somente ao fim da ditadura de Getúlio Vargas, o livro foi ges-

política institucional e doutrinária, mas também diferentes materialidades linguísticas, como gritos populares, tratados, correspondências, obras literárias e debates em assembleias. Os questionamentos metodológicos de Guilhaumou e Maldidier (2014, p. 170) conduzem a uma primeira distinção entre sociopolítico e sócio-histórico. O plano sociopolítico do discurso contemplaria as manifestações da política institucional e doutrinária, realizando-se, preferencialmente, em enunciados burocráticos. Essas manifestações sociopolíticas seriam atravessadas por contradições políticas, sociais e históricas, como ocorre com todos os enunciados, mas se particularizariam por sua inscrição nas instituições das sociedades modernas. Essas instituições são conhecidas por suas tentativas de produzir dispositivos de neutralização do equívoco, como a própria noção de lei. São as contradições que atravessam o plano sociopolítico que, ao produzirem a falha nos dispositivos de controle do equívoco, constituem o plano sócio-histórico do discurso. Nos termos dessa distinção, a proposta de Guilhaumou e Maldidier consistiria em reconhecer que, para além dos enunciados da política institucional e doutrinária, outros tantos são atravessados pelo plano sócio-histórico do discurso e, portanto, são de interesse para o campo disciplinar. A distinção entre os planos sociopolítico e sócio-histórico do discurso ecoa, com efeito, a diferenciação feita por Pêcheux (2015, p. 22) entre discursos logicamente estabilizados e não logicamente estabilizados. Inscritos no plano sociopolítico e na idade teórica de suas instituições, os discursos logicamente estabilizados são aqueles que simulam uma homogeneidade lógica, ignorando o equívoco imposto pelos discursos não logicamente estabilizados. A distinção entre esses dois planos é, portanto, uma tentativa metodológica de capturar um funcionamento geral dos discursos por uma de suas manifestações particulares mais estáveis, a política institucional.

³ A reforma Capanema se refere às alterações promovidas, durante o Estado Novo, na educação secundária, constituindo-se em um dos marcos do projeto político do regime varguista (Montalvão, 2021, p. 6). Antes da reforma, entre 1931 e 1942, o ensino secundário se dividia em dois ciclos de frequência obrigatória, o fundamental, de cinco anos de duração, e o complementar, de dois anos de duração. Nesse período, acusava-se uma orientação cientificista da escola média, que escantearia as línguas vernáculas e clássicas. A reforma conduzida por Gustavo Capanema, em 1942, reordenou os ciclos do secundário em ginásio, de quatro anos de duração, e colégio, de três anos de duração, mantendo a frequência obrigatória ao longo de sete anos de curso. Como resposta às críticas de cientificismo e como gesto a sua base política, católica e conservadora, o ministro imprimiu uma orientação beletrista e humanista ao ensino secundário, com destaque para as línguas clássicas e vernáculas, como o latim e o português (Souza, 2009, p. 81; Imbruniz, 2025, p. 119-128).

tado sob a égide de um de seus projetos mais longevos, no qual a língua era um elemento incontornável: a reforma de ensino secundário (Bomeny, 1999, p. 151). Atenho-me, particularmente, à primeira edição do volume destinado ao segundo ano do colegial, representativa do projeto editorial investigado e de seu período de circulação.

Os objetivos deste trabalho são dois. De um lado, verificar as interações entre políticas educacionais e linguísticas em um livro didático de português, com destaque para a relação entre concepções de linguagem e políticas linguísticas implícitas. De outro, descrever e analisar, a partir dessas interações, expectativas do Estado Novo quanto à língua e ao seu ensino. Assumo, para tanto, uma perspectiva discursiva de linha francesa, em abordagem qualitativa e documental, recorrendo, sempre que necessário, às contribuições da história da educação e do campo disciplinar das políticas linguísticas. Esse arcabouço teórico-metodológico se ampara, sobretudo, na noção de concepção de linguagem, conforme desenvolvida em trabalhos anteriores (Imbruniz, 2022, p. 11). Compreendidas como o modo por meio do qual um sujeito concebe a linguagem e a língua para aqueles que considera seus iguais e seus outros, as concepções de linguagem⁴ são relevantes na medida que, em função de seu comprometimento intersubjetivo, remetem não só a fatores sociopolíticos, como políticas educacionais e linguísticas explícitas, mas a fatores sócio-históricos não ocultos, mas nem sempre visíveis (Foucault, 2008, p. 123), como as políticas linguísticas implícitas. A suposição é de que haveria um trânsito parcial entre concepções de linguagem e políticas linguísticas implícitas, hipótese a ser explorada na busca das expectativas do Estado Novo sobre a língua e o seu ensino.

Começo com uma breve discussão teórico-metodológica sobre políticas linguísticas explícitas e implícitas. Em seguida, apresento o *Manual de Língua Portuguesa* em termos de autoria, edição e políticas educacionais e linguísticas explícitas. Por fim, proponho uma análise de suas concepções de linguagem e de seu modo de interação com políticas linguísticas implícitas.

⁴ Em linguística aplicada, consolidou-se, desde os anos 1980, a categoria *concepção de linguagem*. À época, Geraldini (2011, p. 34-35) distinguiu, para a análise das práticas de ensino de língua portuguesa, três dessas concepções: (i) linguagem como expressão do pensamento; (ii) linguagem como instrumento de comunicação; e (iii) linguagem como processo de interação. Um marco do pensamento linguístico estaria associado, respectivamente, a cada uma dessas concepções: (i) normativo-gramatical; (ii) estruturalista-comunicacional; e (iii) linguístico-interacional. A partir da sistematização inicial de Geraldini (2011, p. 34), observou-se o uso crescente dessa categoria para análise de práticas, materiais e documentos de ensino de língua portuguesa (Imbruniz; Haynal, 2021, p. 175). Em trabalhos anteriores, sublinhei o limite dos usos da categoria de *concepção de linguagem* em gestos classificatórios (Imbruniz, 2022, p. 11). Em outras palavras, o uso da categoria que, ao encontrá-la ou não encontrá-la em uma prática, material ou documento, permite-se inscrever esses objetos em marcos do pensamento linguístico, produzindo uma história linear e cumulativa do ensino de português, equivalente àquela de um suposto desenvolvimento do pensamento linguístico (“as influências estruturalistas imprimem uma *concepção de linguagem* como instrumento de comunicação no livro didático”). O mesmo uso classificatório permite acusar contradições em práticas, materiais e documentos, que podem ser anunciados como tendo uma *concepção* e efetivando outra (“ele se diz interacionista, mas é normativista”). Em lugar desse uso classificatório da noção de *concepção de linguagem*, proponho sua repactuação teórico-metodológica. Essa repactuação consistiria em reconhecer que, em uma mesma prática, material ou documento, coexistiriam diferentes *concepções de linguagem*, materializadas na relação pretendida pelo sujeito com a língua que atribui a si e com a língua que atribui aos seus outros. Nessa proposta, as categorias tradicionalmente usadas em linguística aplicada seriam apenas formas de racionalização de um processo intersubjetivo instável e nunca concluído, cuja finalidade implícita seria conjurar os perigos do discurso e fixar uma história linear e cumulativa (Foucault, 1996, p. 8-9). Neste artigo, não recorro, portanto, a tais formas de racionalização para investigar as relações entre *concepções de linguagem* e políticas linguísticas implícitas. São, antes, as relações com a língua, travadas por um autor de livro didático e aqueles que representa como sendo seus iguais e seus outros que dão pistas para a investigação.

2 Políticas linguísticas explícitas e implícitas

Em *As políticas linguísticas*, Calvet (2018, p. 11-32) argumenta que, apesar dos esforços constantes de agentes de Estado para legislar sobre a língua, nem todas as suas tentativas podem ser consideradas políticas linguísticas. Segundo o autor, as políticas linguísticas, necessariamente acompanhadas de planejamento, englobam somente algumas iniciativas dos atores políticos. Essas iniciativas são, geralmente, relativas a decisões de larga escala sobre problemas linguísticos, como, por exemplo, a imposição de uma ou outra língua a certos grupos sociais. A partir das noções de política e de planejamento linguísticos, Calvet (2018, p. 11) delimita, nestes termos, o alcance pretendido no campo de pesquisa: as “determinações das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade [...] e sua implementação”.

Quanto aos instrumentos de planejamento linguístico, Calvet defende que, ao contrário do que normalmente se supõe, as línguas podem ser “equipadas” para exercer funções antes não previstas. O autor menciona o caso das línguas ágrafas, que, por não utilizarem a escrita, não poderiam ser objeto de uma campanha de alfabetização. Nesse caso, em um momento de necessidade (política ou social), uma dessas línguas poderia ser “equipada” com um sistema de escrita. Calvet (2018, p. 68) sublinha que uma suposição como essa sobre instrumentos de planejamento linguístico depende da crença na possibilidade de mudar as línguas. Essa crença permite ao autor distinguir dois tipos de gestão linguística, *in vivo* e *in vitro*. A gestão *in vivo* contemplaria as mudanças causadas por fatores internos e externos às línguas, mas não voluntários, velhos conhecidos daqueles que tiveram uma formação em linguística. A gestão *in vitro*, por sua vez, contemplaria as mudanças voluntárias, associadas a políticas linguísticas, nas quais estão envolvidos estudiosos da linguagem e agentes de Estado. Segundo o Calvet (2018, p. 71), os dois tipos de gestão de mudança da língua podem entrar em conflito, fazendo das políticas linguísticas um lugar de negociação entre “os objetivos do poder” e as “soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo”.

Nos termos de Calvet, a gestão *in vivo* seria, pois, produto da prática dos falantes, que, tacitamente, regulam o estatuto da mudança linguística. A gestão *in vitro* ocorreria por meio de intervenções do Estado com decretos, leis e portarias, cujos objetivos seriam variáveis, englobando a forma e o *status* das línguas. Para o autor, a característica distintiva da política linguística é, portanto, sua motivação e sua explicitude na solução de problemas que envolvem a língua. Submetida a esses critérios, a hipótese do presente trabalho exigiria um exame detido, pois, já mais de uma vez, me referi a políticas de língua “implícitas”, que não necessariamente obedecem a instrumentos intencionais de planejamento linguístico.

Schiffman (2002, p. 13) questiona se, de fato, as políticas linguísticas podem ser planejadas e aplicadas por agentes políticos por meio de intervenções explícitas. Embora reconheça essa possibilidade, o autor distingue as políticas planejadas e explícitas daquelas reguladas pelo que chama de *cultura linguística*. Estas seriam implícitas. Para o autor, as políticas reguladas pela *cultura linguística* estariam submetidas a formas culturais, como os comportamentos, as pressuposições, os estereótipos e as crenças populares. Spolsky (2004, p. 18) também distingue as políticas linguísticas explícitas das implícitas. Em relação às implícitas, ele argumenta que as práticas, as crenças e as ideologias linguísticas compõem a política de língua de uma comunidade de falantes. Segundo o autor, a proibição (como a de palavras de conotação sexual) ou o incentivo (como o de palavras sem viés de gênero) de certas expressões são um

exemplo de política linguística. Shohamy (2006, p. 45) argumenta que as políticas linguísticas de uma instituição não se reduzem àquelas explicitamente sistematizadas e disseminadas por seus atores. Para a autora, as políticas linguísticas “reais” se efetivariam nos “dispositivos que são utilizados para perpetuar práticas linguísticas, frequentemente de modo encoberto e implícito”⁵ (Shohamy, 2006, p. 46, tradução minha). Dentre esses dispositivos, estariam não só os já mencionados decretos, leis e portarias, mas também as políticas educacionais, as provas e os usos da língua no espaço público.

Essas considerações têm grande relevância para a ampliação do escopo da noção de política linguística e, portanto, para a sustentação dos pressupostos deste artigo. Em primeiro lugar, elas mostram que nem todas as políticas linguísticas se apresentam como leis sancionadas por entes nacionais ou supranacionais. Em segundo lugar, que nem toda política linguística declarada exerce, efetivamente, poder regulatório nas práticas dos falantes. Por fim, que nem toda ausência de política linguística declarada corresponde à ausência de regulação nas práticas linguísticas dos falantes. No entanto, as propostas desses autores não apenas ampliam o escopo da noção. Elas contemplam, de fato, as dimensões explícitas e implícitas das políticas. De acordo com Silva (2013, p. 306), elas sinalizam uma virada epistemológica no campo de pesquisa. Silva defende que, influenciadas por Schiffman e, posteriormente, desenvolvidas por Shohamy, as contribuições de Spolsky solidificaram uma transformação epistemológica que se desenrolava desde a década de 1980. Segundo o autor, essa transformação corresponde ao abandono de modelos a-históricos em favor de outros, “fortemente comprometido[s] com o social e o político” (Silva, 2013, p. 316). Silva observa que as discussões sobre a noção de “agência” tiveram um papel fundamental, já que seu questionamento permitiu a constatação de que não somente gestos intencionais e conscientes permitiriam a criação de políticas linguísticas. Ao contrário, outros gestos, quase sempre implícitos e alheios às intenções e à consciência dos agentes, concorreriam para o surgimento dessas políticas, o que ressaltaria sua dimensão social e histórica.

Ao pôr em questão a noção “agência”, a transformação epistemológica reconhecida por Silva (2013, p. 307) nos trabalhos Schiffman (2002), Spolsky (2004) e Shohamy (2006) oferece subsídios para a abordagem discursiva adotada neste trabalho, pois introduz, nesse campo disciplinar, a crítica ao predomínio dos gestos intencionais e conscientes nas políticas linguísticas. Há, porém, outro deslocamento necessário, relativo à subjetividade. Neste artigo, a subjetividade não é concebida como a manifestação de intenção. No entanto, ela tampouco corresponde à assimilação de práticas por meio de dispositivos culturais, direção para a qual parecem apontar os argumentos de Schiffman, Spolsky e Shohamy. Nos termos de Authier-Revuz (2008, p. 34) e Lemos (2000, p. 177), a subjetividade é concebida, antes, como a investigação da não coincidência do sujeito consigo mesmo. Authier-Revuz (2008, p. 40) explica que, estruturalmente dividido, o sujeito restaura, no imaginário, a ilusão de unidade por meio do retorno ao seu próprio dizer. Segundo Lemos (2000, p. 176-177), no entanto, o retorno ao dizer é, para o sujeito, a escuta de sua fala como a de um outro. Para as autoras, entre o dito e o retorno ao dito haveria, portanto, um intervalo que sublinha a relação do sujeito com a língua. Esse intervalo é teorizado por Authier-Revuz (2008, p. 40) como o estrato metaenunciativo do dizer e, por Lemos (2000, p. 176-177), como uma das estruturas que captura a criança na aquisição da linguagem. Essa compreensão da subjetividade par-

⁵ No original: “Devices that are used to perpetuate language practices, often in covert and implicit ways”.

ticipa da definição de concepção de linguagem, conceito mobilizado, neste trabalho, para a análise de políticas linguísticas implícitas (cf., aqui mesmo, nota 5). A busca por concepções de linguagem e de políticas linguísticas implícitas não corresponde, pois, à determinação do que um indivíduo “entende como língua” ao utilizar o “código” para falar sobre o “código” em um livro didático. Essas percepções teriam pouco valor teórico e metodológico e reinstaurariam a consciência e a intenção como critérios definidores das concepções de linguagem e das políticas linguísticas implícitas. Essa busca também não equivale à descrição da assimilação de atitudes e estereótipos em função da exposição a certos instrumentos e ferramentas, objetivo mais compatível com uma abordagem etnográfica.

As concepções de linguagem devem ser buscadas na relação, quase sempre conflituosa, dos sujeitos com as regras de formação da língua como *saber* (Foucault, 2008, p. 204; Imbruniz, 2022, p. 11). Trata-se de analisar como, ao falar da linguagem e da língua, um dado sujeito a concebe para si e para seus iguais e para os que considera seus outros. Ao atribuir posições ao mesmo e ao diferente, esse procedimento é capaz de, ilusoriamente, restaurar a unidade e a centralidade do sujeito na produção de sentido, sublinhando sua captura pelo funcionamento discursivo dos saberes sobre a língua (Imbruniz, 2022, p. 11). Assumida como um desses saberes, as políticas linguísticas implícitas se mostrariam, nos livros didáticos de português, como um epifenômeno do processo de subjetivação suposto pelas concepções de linguagem.

3 O *Manual de Língua Portuguesa*, de Artur de Almeida Torres (1945-1951)

Do início do século XIX ao início do século XX, é possível distinguir duas gerações de autores de livros didáticos, cujas relações com as editoras refletiam particularidades históricas, sociais e políticas do seu tempo (Bittencourt, 2004, p. 477).

A primeira geração corresponde àquela que, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, passou a se ocupar da organização dos cursos secundários e superiores, dedicando pouca atenção aos cursos elementares. Esse grupo reunia os sábios da corte, que compunham instituições políticas e culturais e se interessavam pela “formação moral” dos filhos das elites (Bittencourt, 2004, p. 480). No que diz respeito às editoras e a sua relação com esses autores, o fim do monopólio da imprensa régia, em 1822, foi um momento crucial. A partir de então, a estratégia adotada pelos editores foi a de se aproximar das figuras de poder, que garantiam a aprovação dos livros publicados junto às instâncias oficiais. Não causa espanto, pois, a presença constante de membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e de políticos nos catálogos das grandes editoras do século XIX.

Entre 1870 e 1880, com a expansão do ensino elementar nas escolas públicas⁶, o grupo dos autores de livros didáticos deixou, porém, de ser tão homogêneo (Bittencourt, 2004, p.

⁶ Em 1824, o governo imperial tornou a educação primária obrigatória. Nas décadas seguintes, não obstante os limites práticos e econômicos para uma efetiva expansão, muito se discutiu sobre a importância desse nível de ensino. Isso porque ele serviria para formar as populações livres e empobrecidas para o trabalho manual, retirando-a das ruas dos centros urbanos em crescimento (Schueler, 1999, p. 9). Na segunda metade do século XIX, os debates abolicionistas e seus desdobramentos legais, como a Lei do Ventre Livre, de 1871, encontraram, também, na educação elementar um meio de assimilar crianças recém-libertas ao trabalho manual e livre (Schueler,

483). O papel do sábio orientado à formação moral das elites foi posto em questão pela necessidade de escolarizar um público que, embora ainda restrito, era mais amplo do que aquele que compreendia apenas os filhos de proprietários rurais. Essa mudança não foi sem efeitos no ensino secundário e na relação entre as editoras e os seus autores. As empresas editoriais não tardaram em perceber as preferências de um novo mercado escolar em formação. No secundário, os livros que resultavam de trabalho em sala de aula caíram nas graças dos professores: “livros do nível secundário com maior sucesso de venda eram os provenientes ‘das aulas’ dos professores” (Bittencourt, 2004, p. 483). Foi nesse momento que os editores passaram a enfatizar, nos títulos e em outros elementos paratextuais, a experiência de seus autores como docentes, como em *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo (Bittencourt, 2004, p. 478); ou ainda, em *Lições de Português*, de Otoniel Mota, e em *Lições de Arithmetica*, de Euclides Roxo. A partir de 1880, surge, portanto, uma segunda geração de autores de livros didáticos, dentre os quais a experiência pedagógica se tornou definitiva, preferencialmente em instituições reputadas, como o Colégio Pedro II e as escolas militares.

Na qualidade de professor suplementar de português do Colégio Pedro II, Artur de Almeida Torres fez parte de uma expressão tardia dessa segunda geração de autores de livros didáticos, tendo publicado, em 1936, o *Compêndio de Língua Portuguesa* e, em 1945, o *Manual de Língua Portuguesa*, ambos pela Companhia Editora Nacional. Nesse período, tanto o ensino secundário quanto a produção, a importação e a utilização dos livros didáticos foram institucionalizados, refletindo preocupações da burocracia educacional dos governos de Getúlio Vargas. Em um momento de mudança política, a atuação de Torres como professor em uma instituição prestigiosa e como filólogo nos círculos culturais e intelectuais do Rio de Janeiro lhe asseguraram um lugar no disputado catálogo da Nacional e permitiram que seus livros chegassem às mãos dos secundaristas. Essas credenciais já eram, em 1937, apresentadas com entusiasmo por certos impressos do Rio de Janeiro, ciosos da prata da casa:

Entre os que valentemente propugnam, na vanguarda dos defensores da língua portuguesa, no Brasil, está um moço fluminense que já conseguiu ver editados pela grande “Editora Nacional” alguns de seus livros: Arthur de Almeida Torres. [...] Elle não se limita, como professor do Collegio Pedro II, a ensinar segundo o programma official. [...] Manejando, com maestria e segurança, a “última flôr do Lacio”, elle conhece-lhe os segredos e é um guieiro seguro capaz de traçar o roteiro para os que necessitam aprender a expressar-se sem erros de linguagem (O Fluminense, 1937, p. 1).

Como muitos dos seus contemporâneos, Torres se formou em direito e, ainda jovem, ingressou no magistério. Paralelamente à docência, escreveu livros dedicados à literatura, à língua e ao seu ensino, alguns deles bem-recebidos pela crítica e pelo mercado. No entanto, algumas vezes, crítica e mercado se contradiziam. Em 1931, o “moço fluminense” publicou

1999, p. 8). Schueler (1999, p. 9-10) lembra, que, no Rio de Janeiro, nos anos 1870, o número de escolas públicas dobrou, passando, ao fim da década, de 45 para 95 estabelecimentos. O ensino primário era, portanto, um instrumento de assimilação social e profissional de livres e recém-libertos pertencentes às camadas empobrecidas da sociedade. O ensino secundário, que dispensava a frequência ao primário, permanecia sendo apanágio das classes dirigentes, ligadas ao trabalho intelectual e à direção do Estado. A expansão da educação primária, a partir dos anos 1870, traduz, pois, uma finalidade de assimilação social e profissional de grupos sociais marginalizados, daí a diversificação do perfil de alunos e, necessariamente, de autores de livros didáticos.

Regência Verbal, que lhe rendeu saudações na imprensa e uma menção honrosa no Prêmio Francisco Alves (Lamego, 1949, p. 1). Os escassos registros na imprensa mostram que, não obstante a boa acolhida, o livro teve longos intervalos entre suas reedições e foi impresso em pequenas tipografias⁷. No mesmo período, o autor publicou o *Compêndio de Língua Portuguesa*. Destinado a um público escolar em (tímida) expansão, o livro teve grande sucesso, traduzido em sucessivas reedições. Entre 1936 e 1958, o *Compêndio* somou 350 mil exemplares impressos⁸ com o selo da “grande Editora Nacional”. A recepção na imprensa foi, entretanto, irregular, mesmo desfavorável. Em sua coluna na *Gazeta de Notícias*, dedicada à língua portuguesa, Horácio Mendes não economizou reprimendas, antecipando um quadro avesso àquele exibido em *O Fluminense*. O “guieiro seguro” para a língua correta figurava como um cultuador de “frieleiras de linguagem” e o professor que ultrapassava os programas oficiais no Pedro II sequer conseguia, em seu *Compêndio*, atendê-los:

Como se sabe, esse programma [programa de português, de 1931] não se limita ao domínio da grammatica. Vae além, abrangendo a formação e a evolução da literatura luso-brasileira. O sr. Almeida Torres não pensou assim e deu-nos, em consequencia, um volume de mera gramatiquice, um resumo de frioleiras de linguagem (Mendes, 1936, p. 5).

Publicado em 1945, o *Manual de Língua Portuguesa* não causou reação na imprensa tampouco convenceu, com suas vendas, os editores. Comparado aos livros anteriores de Torres, foi um fracasso editorial, frustrando a crítica e o mercado. De produção lenta, com o terceiro e último volume publicado apenas em 1951, somou míseros 43 mil exemplares impressos, com longos intervalos entre as reimpressões. Para o mercado de didáticos, o resultado era desanimador, mesmo que se considerasse o pequeno contingente de alunos matriculados no segundo ciclo do secundário (atual ensino médio)⁹.

Apesar desses entraves, o *Manual de Língua Portuguesa* permanece sendo um documento relevante, pois registra, na consumação do fracasso, a memória de práticas editoriais, escolares e linguísticas. Particularmente, em relação ao tema deste trabalho – as políticas educacionais e as linguísticas –, ele conserva os modos de negociação, conflito e associação entre autor, editores e agentes do Estado.

4 Políticas linguísticas explícitas no *Manual de Língua Portuguesa*

No Diário Oficial da União, de 27 de setembro de 1947, o *Manual de Língua Portuguesa* consta, em duas entradas, na lista de livros aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), sob os números de processo 83.562-44 e 82.616-45. A Comissão foi criada em 1938, com sua regulamentação disposta no segundo capítulo da lei do livro didático, o decreto-lei nº 1.006, de 30

⁷ A primeira edição de *Regência verbal* foi publicada, em 1931, pela Tipografia São Benedito. A segunda edição, publicada em 1935, foi preparada pela Organização Simões.

⁸ Os dados dos livros didáticos da Nacional estão disponíveis no acervo da editora, sediado no Centro de Memória e Pesquisa Histórica, da Universidade Federal de São Paulo, *campus* de Guarulhos (SP).

⁹ Para mais detalhes sobre Torres e seus livros, bem como para análises de seus aspectos diversos, cf. Imbruniz, 2025, p. 128.

de dezembro de 1938. Apesar de alguns embaraços de funcionamento, o colegiado atuou regularmente e, sobretudo, participou de disputas pelo projeto de educação nacional (Filgueiras, 2013, p. 186). A presença do *Manual* na lista de aprovados da Comissão enseja três comentários, que podem elucidar sua relação com as políticas educacionais e linguísticas vigentes.

Em primeiro lugar, merece destaque o fato de que, no decreto-lei de 1938, estavam dispostos os critérios de avaliação de livros didáticos, que se dividiam em ideológicos e pedagógico-metodológicos. Na maioria dos casos, os livros eram reprovados por violações dos critérios pedagógico-metodológicos (Filgueiras, 2013, p. 167-168). Em segundo lugar, o fato de que, entre os critérios pedagógico-metodológicos, havia dois artigos que incidiam na relação entre livros didáticos, políticas educacionais e políticas linguísticas, a saber, os artigos 21 e 23:

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático: a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo. [...] c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão [...]. Art. 23. Não será autorizado o uso de livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei (Brasil, 1938, s/p, negritos meus).

Por fim, o fato de que a Nacional foi a editora que mais submeteu livros à Comissão e a que mais obteve aprovações. Esse alto nível de sucesso era possível, porque a editora e o colegiado compartilhavam um projeto de educação (Filgueiras, 2013, p. 175). Não por acaso, alguns de seus membros eram autores da Nacional. Livro didático publicado pela então maior editora do país, o *Manual* tinha toda chance de ser aprovado pela Comissão, como, de fato, foi. O cumprimento dessas exigências legais merece, contudo, um comentário, que permita a observação dos modos diretos e indiretos de interação entre autor, editor e Estado.

Como era de esperar, o livro de Torres respeita, estritamente, a norma-padrão (de orientação lusitana) e não utiliza quaisquer regionalismos ou gírias (art. 21), constatação alinhada com as críticas que, uma década antes, recebeu de Mendes (1936, p. 5) pelo seu apego às “frioleiras de linguagem” e, ainda, com os encômios de *O fluminense* (1937, p. 1), que o considerava um dos “defensores da língua portuguesa”. Em relação aos programas de ensino (art. 21), logo após a folha de rosto, na primeira edição do volume destinado à segunda série, de 1945, autor e editores exibem o *Programa de português dos cursos clássico e científico*, da segunda série. A organização das lições do livro corresponde parcialmente a uma reprodução do programa, o que sugere um alinhamento quase completo. Esses indícios devem ser considerados cautelosamente, pois, como também observou Mendes (1936), Torres não se furtava de adaptar os programas oficiais, privilegiando seus temas de interesse. *O Fluminense* (1937) sinaliza a mesma atitude, mas, dessa vez, em chave positiva: o professor ultrapassava os programas. Quanto à nova ortografia (art. 23), a Nacional passou a adotá-la, desde 1938, conforme exigido por lei. É possível verificar essa adoção imediata por meio das fichas de edição disponíveis no acervo da editora, documento em que eram reunidos dados editoriais de cada um dos livros produzidos pela casa (para detalhes, cf. Imbruniz, 2023, p. 9094). No início da década de 1930, as fichas apresentavam o campo “ortografia”, a ser preenchido com “velha” ou “nova”, indicando aquela que foi utilizada na composição do livro. A partir de meados de 1943, o campo

“ortografia” deixou de aparecer nas fichas, sugerindo que, a partir de então, todos os livros da editora provavelmente passaram a adotar a ortografia oficial, o que dispensaria o registro dessa informação. Publicado em 1945, o *Manual* respeita essa exigência.

Esses três pontos, sumariamente abordados, ilustram como um livro didático, submetido à avaliação oficial, pode servir como móvel de políticas educacionais e linguísticas. A respeito da política educacional, é ponto pacífico que os livros didáticos são uma de suas principais formas de imposição. O alinhamento do *Manual* ao programa de português de Capanema (cf., aqui mesmo, nota 4) não causa espanto, mesmo que ele possa ser posto em suspeição pelos seus críticos e até mesmo pelos seus defensores. Seja como for, pelo cumprimento dos programas ou pelo convencimento dos avaliadores de suas adaptações, Torres e seu *Manual* receberam a chancela da oficialidade.

A respeito das políticas linguísticas, pode-se notar que elas regulam não só a relação entre autor, professor e aluno, mas a relação entre autor, editora e Estado, o que põe em destaque o alinhamento entre a Comissão Nacional do Livro Didático e a Companhia Editora Nacional (Filgueiras, 2013, p. 175). Imediatamente cumpridas pela Nacional, as exigências de uma norma linguística que recusa usos “defeituosos” e “regionais” e de uma ortografia oficial são parte de uma política linguística explícita do Estado Novo. Embora não seja uma política exclusivamente linguística, pois seu principal objetivo era regular a produção e a circulação de livros didáticos, ela é explícita por não se furtrar à imposição do chamado “idioma nacional” em oposição a todas as outras manifestações linguísticas de então, como as línguas dos povos originários, as línguas de migração e mesmo as variações regionais. Não por acaso, o dito “idioma nacional” se confundia com a escrita e com a ortografia, alinhadas a uma representação da norma lusitana.

Ao recuperar, brevemente, a trajetória de Torres e do *Manual*, quis mostrar, portanto, que, entre os critérios de ascensão de um autor e os de publicação de um livro didático, as políticas educacionais e linguísticas são incontornáveis, principalmente em períodos de forte repressão estatal. No caso das políticas linguísticas, deve-se lembrar, porém, que todos os livros didáticos estavam submetidos a elas, fossem eles dedicados à língua materna ou não. Em outras palavras, como o *Manual*, um livro de ciências naturais ou de matemática também deveria adotar a ortografia oficial, usar “linguagem adequada” e evitar “expressões regionais”. É razoável se questionar, porém, se, em um livro de português, haveria lugares e meios menos aparentes de regulação dos usos e das expectativas em relação à língua, já que nele a linguagem é abordada como fenômeno social, representação coletiva, convenção gramatical e instrumento político e oficial.

Os legisladores estavam atentos ao potencial sociopolítico da língua materna e do seu ensino. Em sua exposição de motivos para a reforma educacional de 1942, o ministro Gustavo Capanema justificou, não sem interesse, a expansão dos estudos de português para todas as séries do secundário e o aumento da carga horária da disciplina. No texto, Capanema defende que “o conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura”, na medida que “o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma” (Capanema, 1952, p. 25). Para atingir os fins ligados à organização, à conservação e à unificação da nação pela língua, o livro didático de português pode ser considerado um objeto poderoso, pois, ao apresentar certas concepções de linguagem e excluir outras, esse artefato aprofunda, silenciosamente, um processo que, às claras, inicia-se com atos jurídicos ligados ao uso positivo de formas da língua ou à regulação do seu *status*.

5 Política linguísticas implícitas no *Manual de Língua Portuguesa*

Como se viu na seção anterior, o compromisso com as exigências da reforma Capanema, efetivo ou simulado, era uma das condições para a publicação do *Manual de Língua Portuguesa*. Isso porque a obediência aos programas oficiais estava não só no horizonte da Comissão Nacional do Livro Didático, mas, também, no dos editores, dos diretores de escola, dos professores e, necessariamente, no horizonte daqueles que comprariam os livros. Não surpreende, portanto, que a organização do *Manual* reproduza o programa de português do colegial, publicado na portaria ministerial nº 87, de 23 de janeiro de 1943. O livro tem uma seção dedicada à literatura, outra à gramática e, enfeixando as duas anteriores, uma reservada a textos antológicos. Pela oposição que exibem em relação à linguagem e à língua, traduzidas em concepções de linguagem a serem adotadas ou recusadas, que serão abordadas a seguir, res-trinjo-me às seções de literatura e de gramática¹⁰.

A seção dedicada à literatura conta com três unidades, cada uma delas com até quatro capítulos. As unidades localizam os temas literários no tempo histórico (era medieval, clássica ou moderna) e os capítulos apresentam as sucessivas escolas literárias (trovadorismo, humanismo, renascimento e assim sucessivamente). No interior dos capítulos, as características de estilo das escolas literárias são minuciosamente apresentadas, seguidas de um desfile de grandes autores, cujos dados biográficos são narrados aos alunos segundo sua importância na tradição literária. Camões recebe, portanto, mais espaço do que Júlio Moreira, que teve a biografia reduzida a menos de uma linha: “nasceu em 1854 e faleceu em 1911” (Torres, 1945, p. 38). Trata-se, pois, de uma abordagem tradicional do ensino de literatura, baseada na identificação de supostas características de estilo, na análise de filigranas textuais e na associação entre vida e obra, sempre de acordo com uma perspectiva cronológica e teleológica da história, conjunto de gestos que, no livro, dispensam até mesmo a leitura de excertos literários¹¹. Tradicionalmente, essa abordagem se associa à forma de racionalidade da linguagem como expressão do pensamento. Essa forma de racionalidade oculta, na condição de categoria clas-

¹⁰ Para uma análise da antologia, cf. Imbruniz; Haynal, 2021, p. 177.

¹¹ Para Cosson (2021, p. 76), a abordagem tradicional de ensino de literatura encontra eco nas práticas da *Ratio Studiorum*, modelo desenvolvido por padres jesuítas para seu propósito educacional e, sobretudo, religioso. Para ensinar latim e difundir a moral cristã, esses padres empregavam exercícios variados, como os de composição, explicação e reprodução de obras clássicas, expurgadas, como é de supor, de seu caráter pagão. A literatura clássica era, pois, subterfúgio e suporte para o ensino da língua. Ainda segundo o mesmo autor, a *Ratio Studiorum* orientou, desde o século XIX, a organização do ensino das literaturas vernáculas. Na condição de matéria, o ensino de literatura vernácula se subordinava, nesse período, ao de língua materna, sendo os textos literários abordados como fragmentos de obras canônicas e exemplos de usos modelares da língua. Essa abordagem tradicional se opõe, segundo Cosson (2021, p. 87), ao *letramento literário*, cujos pressupostos são o contato direto do aluno com o texto literário, a criação de comunidades de leitura e o desenvolvimento de competências literárias. Informada por um conceito de letramento como prática social e um de leitura literária como exercício de humanização e construção da subjetividade, a noção de *letramento literário* traduz esforços teóricos e metodológicos do presente para renovar esse objeto de ensino. A justaposição do ensino tradicional de literatura aos *letramentos literários* mostra, sobretudo, que os modos de ensinar e de conceber o ensino são devedores de condições sociais e históricas, cuja consideração é imprescindível para análise de materiais como livros didáticos. Em outras palavras, Torres e seu *Manual* são, na mesma medida, um retrato do ensino tradicional de literatura e da distância a ser percorrida por novas abordagens teóricas, metodológicas e pedagógicas desse objeto de ensino.

sificatória, a complexidade de concepções de linguagem concorrentes no mesmo livro, configuração que passo a explorar.

Esse modo de ensinar a literatura sugere um ponto de entrada pertinente para a observação de expectativas sobre a língua e o seu ensino. Não são raras as ocasiões em que, ao apresentar tais e tais literatos, Torres emprega adjetivos para classificar seus usos da língua. Esse procedimento levou, no curso do livro, à elaboração de um arcabouço de critérios de avaliação capaz de esclarecer, para os estudantes, quais seriam os bons e maus modelos. Samuel Usque tinha a linguagem “correta, pura e elegante” (Torres, 1945, p. 23). A linguagem do Frei Bernardo de Brito recebeu, no entanto, uma avaliação menos generosa: era “geralmente correta” e, no mais das vezes, “sóbria” e “fria” (Torres, 1945, p. 27). Os critérios empregados por Torres eram variados, discricionários e, mesmo, curiosos. Mais do que os pitorescos, são, no entanto, os critérios recorrentes aqueles de maior interesse: elegância, correção e pureza.

Não é casual que a elegância, a correção e a pureza sejam os critérios mais empregados para a avaliação dos usos linguísticos dos autores apresentados aos alunos. Pelo contrário, os três modificadores convergem para a mesma direção. Tanto a elegância quanto a correção podem ser reduzidas à pureza, como, de fato, ocorre no *Manual*. Torres concebe, portanto, a linguagem como uma forma que, embora pura, pode ser corrompida, por isso a fixação de critérios valorativos. Tradicionalmente, essa concepção de linguagem é encerrada na forma de racionalidade da linguagem como expressão do pensamento. Esse pensamento seria tão puro quanto fosse correto o uso da língua. Mais do que fixar uma forma de racionalidade, esses critérios estabelecem, contudo, uma oposição entre mesmo e diferente. De um lado, figurariam os modelos de linguagem, sempre de expressão escrita. Dentre esses modelos, estariam um certo conjunto de autores da tradição literária e o próprio Torres. De outro, figurariam as expressões desviantes da forma pura. Dentre esses “contramodelos”, estariam autores injustamente alçados à tradição literária e, como um não dito, o *povo*, coletividade abstrata e convocada por alusão.

Como se verá, uma concepção de linguagem como forma pura não é, entretanto, apenas expressão de uma postura conservadora individual. Ela é, antes disso, a materialização de expectativas coletivas. Ao supor a ascendência de um grupo social sobre o outro, o purismo linguístico serve a propósitos religiosos, étnicos e nacionalistas, apresentando-se como uma das mais poderosas expressões de política linguística implícita (Spolsky, 2004, p. 24). No presente caso, a adoção do purismo linguístico vai ao encontro do que pode ser considerada uma política linguística não oculta, mas não visível (Foucault, 2008, p. 123) do Estado Novo. Para o ministro Capanema, a ampliação do ensino de língua materna concorreria para a organização, a conservação e a unificação nacional. Esses predicados traduzem uma expectativa de purismo social e político, do qual a pureza da língua seria uma manifestação catalisadora. Esse alinhamento entre os motivos ministeriais e a concepção de linguagem de um livro didático de língua materna não se reduz, contudo, ao cumprimento de uma exigência legal, como no caso do expurgo dos regionalismos ou da adoção de certa ortografia. Estas últimas são, sem dúvida, expressões burocráticas de uma expectativa de purismo social realizadas conscientemente pelos legisladores. No caso em questão, por outro lado, o que se mostra são sujeitos que, em um tempo histórico particular, compartilhavam a mesma posição social. Essa posição definiria as condições para manifestações sociopolíticas e, sobretudo, para o retorno de já ditos e não ditos. O apego de Torres à pureza da língua e à defesa de Capanema da “unidade espiritual” da nação são formulações parafrásticas de um discursivo prévio (Pêcheux, 2010,

p. 77), que, quando observado apenas como uma manifestação sociopolítica, se dissimulam como gosto pessoal ou burocracia política. Como expressão sócio-histórica, no entanto, encontra-se o retorno de não ditos dirigidos à organização social e a sua relação com a língua. Trata-se de um processo de purificação do outro, que, mesmo não tendo sido iniciado no Estado Novo, ganhou, nesse período, uma feição particular, marcada em políticas educacionais e linguísticas e em livros didáticos. Não por outro motivo, as interdições, pela afirmação de usos modelares, se dirigem àqueles que, desde muito tempo, são total ou parcialmente excluídos da sociedade. Aludidos indiscriminadamente como *povo*, esses sujeitos congregariam classes menos abastadas, diferenciadas entre si, ainda, por outros marcadores sociais relevantes (raça, gênero etc.). O arcabouço de critérios de Torres não se limita, portanto, à classificação de “estilos literários”, à expressão de gosto estético ou ao respeito à legislação, tarefas cumpridas pelo autor em outras passagens do seu livro. Ao apresentar modelos de boa linguagem, esses critérios suscitam o retorno de um não dito que, sob a forma de concepção de linguagem, antecede, circunscreve e transcende o livro didático e certas formas de racionalidade capazes de expressar essa concepção de linguagem, mesmo à revelia de intenções. Uma língua elegante, correta e pura é aquela de um povo elegante, correto e puro.

A imposição de uma língua elegante, correta e pura a um povo que, supostamente, ostenta os mesmos predicados é, com efeito, um gesto de imposição de uma única concepção de linguagem, materializada nas relações dos sujeitos com seus iguais e seus diferentes e, também, em certas formas de racionalidade, como a linguagem como expressão do pensamento. O principal corolário dessa imposição é o apagamento de todas as outras manifestações linguísticas concorrentes àquela que se pretende dominante. Como faziam as políticas linguísticas explícitas, que interditavam regionalismos e variantes não padrão da língua, as concepções de linguagem que sustentam políticas linguísticas implícitas negam um lugar de existência para todas as línguas que não sejam o vernáculo elegante, correto e puro. Ignoram-se, portanto, línguas e povos originários, línguas e grupos de migração e variantes linguísticas e grupos diversos que compõem a sociedade. Os efeitos das políticas linguísticas explícitas e implícitas não são apenas simbólicos, mas também materiais. Isso porque, no caso ora analisado, servem para negar o direito de cidade a uma fatia expressiva da sociedade.

Se, na seção de literatura, as atenções se voltam para os modelos de boa linguagem, cujas contrapartes são interditadas pelo silêncio, os polos se invertem na seção de gramática. De menor extensão, a rubrica dedicada às normas convencionais da língua se reduz a duas unidades, que não ultrapassam dois capítulos. A primeira delas se dedica à concordância verbal e aos empregos do infinitivo pessoal e impessoal. Já a segunda, à regência verbal. Trata-se, uma vez mais, de uma reprodução fiel do programa do colegial.

Nessa seção, o recurso às práticas da tradição filológica é, como a classificação da linguagem literária, um ponto de entrada pertinente para a investigação sobre as expectativas em torno da língua e do seu ensino. Ao tratar da regência verbal, tema que lhe era caro, Torres seleciona e apresenta verbos de “intêresse sintático” (Torres, 1945, p. 63), isto é, aqueles que, recorrentemente, escapavam aos escreventes¹². Tanto a apresentação desses verbos quanto a discussão de suas particularidades ocorre segundo a lógica da abonação. Torres recupera os

¹² Refiro-me aos escreventes, porque, nos programas e nos livros do período, havia quase uma equivalência entre língua e escrita, questionada, desde muito tempo, nos estudos da linguagem.

verbos de interesse nas obras de gramáticos reconhecidos, que abonam ou desabonam usos da língua. Esse é o caso do verbo *pagar*:

Diz Mário Barreto: “Outro verbo que alguns empregam transitivamente, com acusativo de pessoa, é o verbo pagar: ‘Augusta não tinha com que pagar o mestre.’ [...] Construção de todo rejeitável. O regime de pessoa deve aqui aparecer como complemento indireto: ‘Dava-lhe dinheiro para pagar ao mestre de latim’” (Novos Estudos, p. 330) (Torres, 1945, p. 76).

Na citação de Barreto, destaca-se a caracterização do falante da variedade considerada por ele como não padrão: “alguns empregam”. Trata-se de um nome indefinido, que não lhe atribui característica alguma. O efeito imediato desse procedimento é a suspensão do escrevente fora do tempo e do espaço, substituindo-o por uma suposta avaliação pura do fato linguístico. Em seguida, o gramático afirma que a regência examinada seria de todo “rejeitável”, uso interessado, já que recupera, como não ditos, termos paradigmaticamente próximos, como reprovável, censurável, inaceitável, entre outros. Na formulação de Barreto, esses qualificativos incidem sobre a construção examinada (regência do verbo “pagar”). No entanto, quando citada em um livro didático de língua materna, tanto a seleção do trecho quanto os enunciados que ele evoca passam a remeter, também, ao escrevente imaginado, cuja conduta linguística, mas também social, deve ser corrigida. Em outras palavras, se a forma em questão é rejeitável, é também o escrevente que a coloca em circulação.

Mais adiante, Torres continua convocando gramáticos para discutir a regência do verbo “pagar”:

Também Cândido de Figueiredo assim se manifestara a respeito: “é verdade que o nosso velho Morais empregou as expressões: pagar as tropas, os criados, as dívidas. As dívidas, bem está; mas pagar os criados parece-me que foi precipitação ou lapso do respeitado dicionarista, que viveu no Brasil e se deixou, talvez insensivelmente, influenciar pela linguagem dos que o cercavam ou com êle viviam; tanto mais que, aduzindo textos clássicos, não citou um único texto em abono daquela sintaxe: pagar os criados” (O que se não deve dizer, III, p. 294) (Torres, 1945, p. 76).

Na citação de Cândido de Figueiredo, repete-se o procedimento de suspensão do escrevente. Ele não pertence a nenhum grupo social, como camponeses, escravizados ou artesãos. Essa figura compõe apenas a massa indistinta que habitou o tempo e o espaço do “respeitado dicionarista”, esse, sim, associado a um grupo social e profissional. Ao abordar a regência desviante nos usos de Morais, o autor a considera “precipitação” ou “lapso”. O desvio é, portanto, apresentado como uma atitude irrefletida ou um descuido da “língua pura”, diferentemente da natureza imanente do erro dos escreventes “comuns”. Mais interessante talvez seja a justificativa do “lapso” atribuído a Morais: a influência (ou contaminação?) da massa indistinta de brasileiros que o cercava. A corrupção da língua seria não só algo a se evitar, mas também algo de que o falante deveria, profilaticamente, proteger-se. O título e o subtítulo do livro de Cândido Figueiredo, do qual Torres extraiu o excerto citado, não esconde desejo de interdição do outro (“o que não se deve dizer”) e a remissão à doença (“enfermidades da linguagem”): *O que se não deve dizer: bosquejos e notas de filologia portuguesa ou consultório popular de enfermidades da linguagem*. Para liquidar a regência transitiva direta do verbo pagar

com objetos animados, o autor citado por Torres afirma que Moraes não “abonou” a construção com textos clássicos. São, portanto, os usos populares e a sua ausência no *corpus* literário que fazem dessa regência uma doença contagiosa e, portanto, uma forma impura.

Nas seções de literatura e de gramática, a concepção de linguagem como forma pura se manifesta como duas faces de uma mesma moeda. Na primeira seção, a elegância, a correção e a pureza dos modelos de linguagem concorrem para uma expectativa de purismo social e político. Na segunda, a identificação e a interdição das doenças e das impurezas de linguagem se prestam à mesma finalidade. A confluência dessas posições mostra, que, ao se ensinar língua materna, são postas em circulação, por objetos impressos, como livros didáticos, expectativas sociais e políticas de diferentes grupos, organizadas em relações antagônicas e hierárquicas. Esse modo de funcionamento discursivo não é próprio de Torres, de Capanema ou da Companhia Editora Nacional, sendo identificável, segundo certas particularidades, nos enunciados de outros sujeitos em outros períodos históricos. O retrato pintado por esse trio permanece sendo, contudo, uma ilustração da complexa relação entre políticas educacionais e linguísticas e livros didáticos.

6 Considerações finais

A partir de certas relações entre autores, editores e agentes de Estado, pretendi analisar as interações entre políticas educacionais e linguísticas e livros didáticos de língua materna. Esse objetivo foi conduzido por meio da investigação do *Manual de Língua Portuguesa*, de Artur de Almeida Torres, publicado, pela Companhia Editora Nacional, em respostas às políticas de educação e de língua que foram gestadas no Estado Novo brasileiro. A análise consistiu, de um lado, na confrontação do livro com a legislação vigente no período e, de outro, no exame de suas concepções de linguagem, noção que, de maneira crítica, tenho explorado em trabalhos recentes (Imbruniz, 2022, p. 11; 2025, p. 115). Como primeiro passo, descrevi e analisei os modos de cumprimento da legislação por autor e editores, particularmente, em relação aos programas de ensino, a usos de linguagem explicitamente interditados e à adoção da ortografia oficial. Num segundo passo, descrevi e analisei as concepções de linguagem presentes no *Manual*, sublinhando sua aproximação de pretensões sociopolíticas de setores do Estado Novo. A fabricação de uma nação organizada e unificada, a partir da conservação de costumes e valores dominantes, encontrava, pois, eco tanto no rigoroso cumprimento das exigências legais quanto numa concepção de linguagem como forma pura, capaz de exprimir uma expectativa de purismo social e político.

Esse percurso sugere que o livro didático de língua materna, quando analisado conjuntamente com políticas educacionais e linguísticas, é capaz de oferecer pistas sobre expectativas sociais e políticas atreladas à língua e ao seu ensino. Embora, tradicionalmente, reconheça-se a pertinência do livro didático na investigação das políticas educacionais e, por vezes, na de políticas linguísticas explícitas, as políticas implícitas raramente são postas em exame. Trata-se, pois, de uma primeira contribuição deste trabalho, que, segundo uma orientação teórico-metodológica discursiva, debruçou-se sobre aquilo que, embora não oculto, nem sempre é visível nas políticas educacionais e linguísticas (Foucault, 2008, p. 123). Uma segunda contribuição consiste na organização e na sistematização da produção de um autor e de uma editora que, em seu período de atuação, tiveram grande sucesso entre professores de língua materna e seus

alunos. Longe da biografia ou da memória institucional, esse esforço se orientou pela tentativa de inserir essas figuras na história social e política do Brasil, destacando, nessa história, o papel central conferido aos fenômenos de linguagem. Uma terceira e última contribuição se mostra no plano teórico-conceitual. A combinação da análise de documentos legislativos, editoriais e didáticos foi parcialmente orientada pela noção de concepção de linguagem, que, embora frequente no campo da linguística aplicada brasileira, apresenta delimitação pouco precisa, daí a necessidade de um trabalho crítico de definição e operacionalização em materiais particulares, como aqueles que foram investigados no presente artigo. Ancorado nos estudos da linguagem, este trabalho é, portanto, um esforço interdisciplinar de encontrar a língua, o ensino e a edição na história, no discurso, na sociedade e na política.

Financiamento

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processos nº 2020/03933-1, 2022/13328-3 e 2025/08677-7.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. O estrato meta-enunciativo, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma abordagem literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 33-63, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3wNIDrK>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- BATISTA, A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp/ALB, 1999. p. 529-576.
- BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300008>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- BOMENY, H. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (org.). *Repensando o Estado Novo*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 137-166.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 1 maio 1931. Disponível em: <https://bit.ly/38jVV4H>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- 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*, Rio de Janeiro, RJ, 5 jan. 1939. Seção 1. Disponível em: <https://bit.ly/3n08FBn>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- BRUILLARD, É. Les manuels scolaires questionnés par la recherche. In: BRUILLARD, Éric (org.). *Les manuels scolaires : regards croisés*. 1. ed. Caen: CRDP/Canopé, 2005. p. 3-22.
- BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2005.361369>.

- CAPANEMA, G. Exposição de motivos da lei orgânica do ensino secundário. In: BRASIL. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952. p. 22-28.
- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2018.
- CASSIANO, C. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- CHOPPIN, A. Contexto científico da pesquisa sobre a edição escolar local, nacional e mundial. Tradução e apresentação de Circe Bittencourt. *Educ. Pesqui.*, v. 46, e460100301, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022020460100301>.
- CORREIO DA MANHÃ. *Correio da manhã*, Rio de Janeiro, 27 jun. 1948. p. 3. Disponível em: <https://bit.ly/3k458A4>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*, v. 35, p. 73-92, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>.
- DENIZOT, Nathalie. *La culture scolaire : perspectives didactiques*. 1. ed. Pessac Cedex: PUB, 2021.
- FILGUEIRAS, J. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 31, n. 1, p. 159-192, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3q9ondg>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- FILGUEIRAS, J. *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/3vHSCvZ>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 33-38.
- IMBRUNIZ, C. Concepções de linguagem em livros didáticos de português (1950-1963): espaço de inter-incompreensão polêmica. *Investigações*, v. 35, n. 2, p. 1-26, 2022. DOI <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2022.253201>. Disponível: <https://bit.ly/3ROZZhK>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- IMBRUNIZ, C. O livro didático de português no Discurso e na História: as fichas de edição de O nosso idioma (1936-1950). *Fórum linguístico*, v. 20, n. 3, p. 9085-9101, 2023. DOI <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e77205>.
- IMBRUNIZ, C. *O mercado editorial e o livro didático de português no ensino secundário*. 2025. 387f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2025.tde-03102025-152729>.
- IMBRUNIZ, C.; HAYNAL, T. A pureza e a riqueza da língua na antologia do Manual de Língua Portuguesa (1945-1951). In: CAMPOS, M. I.; SANTOS, T. J. F. (org.). *Discurso e ensino na linguística aplicada: propostas e interseções*. 1. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 2021, v. 2, p. 172-205. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587621944>.

- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 169-191.
- LAMEGO, L. Poetas de Resende. *O Fluminense*, Niterói, 11 out. 1949. p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3k4wMwO>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- LEMOS, C. de. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, Londres, v. 6, n. 2, p. 169-182, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X0062006>.
- LOUICHON, B. Pourquoi il faut continuer à s'intéresser aux manuels scolaires... *Le français aujourd'hui*, v. 3, n. 194, p. 107-118, 2016. DOI <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0107>.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MENDES, H. Sobre a língua portuguesa. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 10 mai. 1936, p. 5. Disponível em: <https://bit.ly/3ABpKhf>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- MONTALVÃO, S. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado. *História da educação*, v. 25, p. 1-31, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/108349>.
- MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *Pro-posições*, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300004>.
- O FLUMINENSE. Estudos de português. *O Fluminense*, Niterói, 4 ago. 1937. p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3Axyapl>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- PALHARES, I. Secretário de Tarcísio diz que abrir mão de livros didáticos foi um dos maiores erros de sua vida. *Folha de S. Paulo*, 27 set. 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/5e8wbf5z>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 59-158.
- PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- SCHIFFMAN, H. *Linguistic culture and language policy*. 1. ed. London: Routledge, 2002.
- SCHUELER, A. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 37, p. 1-14, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>.
- SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. 1. ed. Londres: Routledge, 2006.
- SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>.
- SOUZA, R. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/4ccy8x3z>. Acesso em: 22 fev. 2026.
- SPOLSKY, B. *Language policy*. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- TORRES, A. *Manual de língua portuguesa: segunda série dos cursos clássico e científico*. 1. ed. São Paulo: Nacional, 1945.