

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**Cheila Aparecida Bragadin**

**As ideias gramaticais de João Ribeiro na**  
*Grammatica portugueza (3<sup>o</sup> anno)*

**Mestrado em Língua Portuguesa**

**SÃO PAULO**

**2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**Cheila Aparecida Bragadin**

**As ideias gramaticais de João Ribeiro na**  
*Grammatica portugueza (3<sup>o</sup> anno)*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Leonor Lopes Fávero.

**SÃO PAULO**

**2011**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*Ao meu pai (em memória), grande responsável por minha paixão pelo estudo das línguas, a minha mãe pelo incentivo e pela amorosa dedicação e ao Elcio, pela constante companhia, compreensão e apoio, dedico este trabalho.*

## **Agradecimentos**

Primeiramente, agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Leonor Lopes Fávero por sua orientação iniciada já na entrevista do processo seletivo e contínua durante todo meu percurso no mestrado.

À Capes pela apoio financeiro que tornou possível a construção desta pesquisa.

Em especial, ao meu companheiro Elcio Antonio Adami Terra que me apoiou e auxiliou em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis.

Agradeço também à Prof.<sup>a</sup> Dra. Neusa Maria Bastos e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Antônia Guedes Molina pela leitura e críticas feitas a este trabalho na etapa de qualificação.

Agradeço ainda ao grupo de professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP que muito contribuiu no meu processo de formação durante esse período, e a Christiane Gally, Leila Mendes, Nelci Vieira Lima e outras colegas pela amizade e companheirismo que tornaram essa caminhada mais agradável.

À minha família, pelo apoio constante, e a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram na realização desta dissertação.

## Resumo

BRAGADIN, Cheila Aparecida (2011). *As ideias gramaticais de João Ribeiro na Grammatica portugueza (3º anno)*. Dissertação de mestrado, São Paulo: PUC.

No século XIX, época de mudanças nos estudos linguísticos, muitas gramáticas da língua portuguesa foram publicadas no Brasil com o intuito, principalmente, de suprir as necessidades didáticas do ensino público. A *Grammatica portugueza (3º anno)* de João Ribeiro esteve entre essas publicações. Escrita com base no novo programa do Colégio Pedro II, de 1887, teve inúmeras edições, dentre elas, a terceira, objeto de nossa pesquisa. Para construir esse artefato cultural, o autor se debruçou sobre as teorias que circulavam no final do século XIX, apesar de não abandonar os princípios gramaticais anteriores, como foi constatado na análise da obra. O objetivo desta dissertação é, portanto, verificar em que medida João Ribeiro apresenta as ideias linguísticas na produção da *Grammatica portugueza (3º anno)*, construída por meio da apropriação das ideias linguísticas concebidas naquele momento histórico. A presente investigação está situada na linha de pesquisa História e Descrição da Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e norteia-se pelos pressupostos da História das ideias linguísticas.

**Palavras-chave:** ensino de língua portuguesa, gramática, João Ribeiro, ensino secundário, História das ideias linguísticas.

## Abstract

The nineteenth century was a changing time in the linguistic studies. In Brazil, a wide number of Portuguese grammars were published with the intention of supplying the educational necessities of the public education. The *Grammatica portugueza (3º anno)* of João Ribeiro was one of these publications. Its writing is based on the Colégio Pedro II 1887 new program. It had many editions and among them the third one, object of this research. In order to construct this cultural product, the author leaned over the new scientific ideas of the end of nineteenth century. Although he had not abandoned the previous grammar principals as we can see at the analysis on this study. Therefore the objective of this dissertation is verifying the linguistic ideas presented on the *Grammatica portugueza (3º anno)*, since it was built by the appropriation of the linguistic ideas of that historic period. This investigation is supported by the line of research related to History and Description of the Portuguese Language of the program of post-graduation studies of Portuguese Language of Pontifícia Universidade Católica de São Paulo and it is supported by the theoretical assumptions of History of linguistic ideas.

**Key-words:** Portuguese language teaching, grammar, João Ribeiro, High School, History of linguistic ideas.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	01
<b>Capítulo I – História e História das ideias linguísticas</b> .....	04
1.1 História .....	04
1.2 História das ideias linguísticas .....	09
<b>Capítulo II – O cientificismo nos estudos de língua</b> .....	13
2.1 O cientificismo nos estudos de língua e o surgimento do método histórico-comparativo .....	13
2.2 As gramáticas no Brasil do fim do século XIX e início do XX .....	21
2.2.1 Júlio Ribeiro .....	23
2.2.2 Manuel Pacheco da Silva Jr. e Boaventura Plácido Lameira de Andrade.....	24
2.2.3 Alfredo Gomes .....	25
2.2.4 Maximino Araújo Maciel .....	26
2.2.5 Ernesto Carneiro Ribeiro .....	27
2.2.6 Eduardo Carlos Pereira .....	27
2.3 O cenário das discussões sobre a língua portuguesa – Brasil e Portugal. ....	28
2.3.1 As polêmicas acerca da língua portuguesa no Brasil .....	28
<b>Capítulo III – O contexto sócio-histórico-cultural do século XIX e da Primeira República</b> .....	32
3.1 A educação pública elementar no Império .....	32
3.2 O ensino secundário .....	37
3.3 A escola secundária na Primeira República .....	49
3.4 O ensino de língua portuguesa no fim do Império e na Primeira República.....	53
<b>Capítulo IV – O homem e a obra</b> .....	57
4.1 João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes.....	57
4.2 A <i>Grammatica portugueza (3º anno)</i> .....	63
4.2.1 A advertência preliminar da primeira edição .....	63
4.2.2 O prólogo da segunda edição .....	67
4.2.3 A advertência da terceira edição.....	69
4.2.4 O índice da terceira edição .....	70
4.3 Descrição e análise da <i>Grammatica portugueza (3º anno)</i> .....	74
4.3.1 Os conceitos linguísticos .....	75
4.3.2 A morfologia .....	79
4.3.3 A sintaxe .....	93
<b>Considerações finais</b> .....	106
<b>Referências bibliográficas</b> .....	109
<b>Anexos</b> .....	117

## Introdução

No final do século XIX, no Brasil, várias mudanças no cenário dos estudos linguísticos aconteciam. Além das novidades nesses estudos, como o conceito de parentesco entre as línguas, houve também a influência das reformas educacionais, importantes na condução do ensino de português nas províncias. Nesse contexto, esta dissertação propõe verificar as ideias linguísticas de João Ribeiro que permeiam o conteúdo da *Grammatica portugueza (3º anno)*, considerada como artefato cultural das ideias acerca do estudo e ensino de língua concebidas naquele momento histórico.

Catedrático do colégio Pedro II, João Ribeiro construiu a *Grammatica*, a fim de atender às exigências da referida instituição em um período de intensa produção gramatical motivada, principalmente, pelo lançamento de um novo programa de português para os exames preparatórios, do Colégio Pedro II, em 1887. Elaborado por Fausto Barreto, também catedrático do mesmo colégio, tal documento apresentou os delineamentos gerais dos conteúdos a serem ensinados na escola secundária. A base da nova proposta desse material era o cientificismo que circulava nos meios intelectuais e nas escolas.

João Ribeiro muito se destacou na produção de gramáticas da língua portuguesa: autor e obras marcaram época nessa área de estudo e ensino. Segundo Maciel (1916), primeiro autor a iniciar a história dos estudos linguísticos no Brasil, a gramática de Ribeiro esboçava com segurança as novas doutrinas filológicas aplicadas ao ensino do vernáculo.

Por ser o Colégio Pedro II a instituição educacional que norteava o ensino em todo o Brasil, a *Grammatica portugueza (3º anno)* foi amplamente adotada nas províncias brasileiras, o que lhe conferiu expressiva notoriedade.

Nesse período de fim de século, os estudiosos da língua portuguesa compunham um grupo distinto na gramaticografia brasileira, não só por estarem, entre eles, nomes cujos modelos teóricos serviram, posteriormente, para a gramaticografia no Brasil, mas, principalmente, por formarem um grupo que vivenciou uma época de transição entre o modelo gramatical pautado na tradição clássica, cuja natureza era filosófica, e na nova perspectiva linguística de natureza científica, vigente até os tempos atuais (Cf. SILVA, 2006).

Situada na linha de pesquisa História e Descrição da Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica, esta pesquisa pauta-se na orientação teórica da História das ideias linguísticas. Pretende não somente conhecer o passado, mas recuperá-lo e interpretá-lo, levando-se em consideração o momento cultural no qual a obra foi elaborada.

A *Grammatica portugueza (3º anno)* de João Ribeiro, pertencente ao período denominado científico por Elia (1975), caracteriza-se tanto pelas ideias evolucionistas e positivistas que entraram em cena na produção gramatical brasileira, quanto pela tradição da gramática filosófica.

No Brasil, o último quartel do século XIX foi “uma fase de contradição entre as preocupações puristas e classicizantes de alguns espíritos conservadores e retardatários e as reivindicações reformistas, senão mesmo revolucionárias, de representantes de uma geração ansiosa de afirmações autonomistas e até separatistas” (ELIA, 1976, p. 117).

É nesse momento de transição de perspectiva da ciência linguística que se insere a obra que ora tomamos como objeto de estudo. A relevância dessa pesquisa está no fato de essa gramática constituir-se parte significativa do percurso da construção do saber metalinguístico no Brasil.

De acordo com a linha de pesquisa escolhida, delineamos o contexto sócio-histórico-cultural em que a gramática foi escrita, uma vez que só a partir da contextualização da obra é que a sua interpretação torna-se possível.

Assim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica, importante instrumento norteador para a análise das fontes.

No segundo, tratamos das ideias que se propagavam nos meios intelectuais a fim de estabelecer relações entre a construção da obra e o contexto histórico-cultural dos movimentos que fomentaram sua construção.

No terceiro, apresentamos o contexto sócio-histórico-cultural no Brasil, dando ênfase à organização do ensino secundário, uma vez que partimos da hipótese de que a obra de João Ribeiro fora construída para servir de suporte aos alunos desse nível de ensino.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos os propósitos e a organização da obra e a leitura relativa ao estudo das palavras (morfologia) e ao estudo das sentenças (sintaxe).

Posteriormente, apresentamos as considerações finais, mostrando que, apesar da incorporação das novas ideias no estudo da língua, na época, como a utilização do método histórico-comparativo, e do elogio ao cientificismo, João Ribeiro, para obedecer ao programa do ensino secundário do Colégio Pedro II, planejou sua obra de forma que a ele se adequasse. Assim, observamos que, em muitos momentos, ele tece comentários paralelos, às vezes, criticando o próprio programa, às vezes, ampliando as suas explicações sobre determinado fato gramatical, possivelmente como se estivesse oferecendo aos seus pares uma justificativa de seu fazer linguístico.

## **Capítulo I**

### **História e História das ideias linguísticas**

A linguística, inaugurada no século XIX, é uma dentre as ciências humanas da qual a História se aproximou. Dessa aproximação surgiu também, no século seguinte, a História das ideias linguísticas, corrente de estudos que visa analisar como o saber linguístico é interpretado e desenvolvido no percurso do tempo, ou seja, no decorrer da história.

Desse modo, apresentamos, neste capítulo, não só a mudança de concepção do conceito de História, que aconteceu no século XIX na Europa e influenciou o fazer científico desse século, como também a interação entre a História e a Linguística, cujo objeto de estudo é a linguagem.

#### **1.1 História**

A história, na concepção grega, compõe-se da “narrativa de certo tipo de ações heróicas ou humanas dignas de serem lembradas” (FALCON, 1997, p. 62) e tem o Estado em seu centro. Essa história, que se consolidou por meio dos tempos, passou a ser definida como um tipo de história chamada história política tradicional, cujo objeto estava centralizado e institucionalizado no poder. Ela sempre foi concebida como memória. Tal como o fizeram os gregos, a concepção política tradicional de história contou e conta as narrativas reais e ilustres.

De maneira abrangente, no século XVIII, período do Iluminismo, buscou-se uma interpretação racional do passado. Ao buscar compreendê-lo por meio da racionalidade, criou-se a escola metódica, voltada para o conhecimento objetivo, ou positivo do mundo e das relações sociais, a chamada escola positivista (Cf. FUNARI & SILVA, 2008).

Essa historiografia, humanista e renascentista, iniciou duas tendências fundamentais à orientação da história que são a crítica erudita das fontes e a eliminação de lendas,

milagres e fantasias em favor dos fatos verdadeiros ou verossímeis. A história que até então se fazia, na tradição da literatura, como grandes obras literárias, passava a se comprometer com a verdade e, deixando seu passado, se fazia agora “como parte de uma nova organização da ciência, na forma da Universidade moderna” (Idem, p. 28). Buscava-se uma interpretação racional do passado, a compreensão dos contextos históricos, a diferença do passado em relação ao presente.

Essa nova busca, quanto à objetividade da história, resultaria no surgimento das disciplinas modernas, e “a primeira disciplina a surgir, no que viria a ser as Ciências Humanas e Sociais, foi a Filologia, o conhecimento das línguas” (Idem, p. 29).

A filologia, que buscava interpretar e comentar os textos, permitiu uma produção de conhecimento rigorosa e aprofundada acerca das línguas antigas e suas relações. Abandonada a concepção bíblica, ela apoiou-se no conhecimento biológico para buscar a origem e parentesco das línguas. E essa preocupação em encontrar as origens e as interconexões das línguas foi passo decisivo para a criação de um novo conceito de História. De acordo com esse conceito, a história passaria a ser feita não mais como narrativa ou relato religioso, mas como conhecimento positivo do passado.

Os escritores de língua alemã, em particular da Prússia, foram os pioneiros da História positivista, criada no movimento que se chamou revolução historiográfica. Georg Niebuhr (1776-1831), um dos fundadores da nova Universidade de Berlim, marcou em suas palestras a nova erudição positivista: “a partir da Filologia, estabeleceu-se a crítica textual como pedra angular do positivismo historiográfico” (Idem, p. 30). O documento escrito ganhava importância capital. Os positivistas acreditavam que o conhecimento se explicava por ele mesmo, bastando ao estudioso recuperá-lo e colocá-lo à mostra. Acreditavam num ideal de neutralidade do fazer histórico, considerando a separação entre o pesquisador/autor e sua obra (Cf. BIRARDI, CASTELANI & BELATTO).

Desenvolvido no século XVIII, essa maneira de construção da história estendeu-se até a terceira década do século XIX, quando surgiram críticas e ataques de várias posições intelectuais contra ela. Nessa corrente, estavam os *Annales* e o neo-historicismo/a nova-história (Cf. FALCON, 1997).

Conhecida por seu caráter paradigmático na história do pensamento histórico, a Escola dos *Annales* iniciou-se em Estrasburgo, novamente possessão francesa em 1919, após ter sido tomada, em 1870, pelo Império Germânico na derrota francesa da Guerra franco-prussiana. Nessa região recém-anexada, o governo francês fez de sua universidade uma vitrine da pesquisa, que passou a contar com significativo número de intelectuais que formaram ali novo polo científico que visava fazer frente aos ocupantes anteriores (Cf. FUNARI & SILVA, 2008).

Lucien Febvre (1878-1956), especialista no século XVI, e Marc Bloch (1886-1944), medievalista, foram os fundadores da Escola dos *Annales* em 1929, quando lançaram a revista *Annales d'histoire Économique et Sociale*, documento que oficializou o início da nova concepção da História e que trouxe, por meio desses pensadores, a proposta de combater o espírito de especificidade e impulsionar a interdisciplinaridade, pois

surgiu numa época em que a “escola metódica” exaltava a sua preocupação com a erudição, privilegiando a dimensão política - procurando dar grande ênfase ao acontecimento. “A corrente inovadora (*Annales*) desprezava o acontecimento e insistia na “longa duração”; derivava a sua atenção da vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva.” (Martim: 2000, 119) Dessa forma, esforçavam-se em aproximar a história das outras ciências humanas. (BIRARDI, CASTELANI & BELATTO, *on-line*).

Era uma época de profundas mudanças nas Ciências Humanas, pois se propunham alterações epistemológicas no modo de se construir a história e, uma vez que essa disciplina ganhava espaço ao se atrelar a outros campos de pesquisa, tais mudanças ramificavam-se e faziam surgir novos olhares e, assim, desencadeavam novos percursos, novos modelos de compreensão da realidade.

O novo paradigma propunha uma análise histórica menos descritivista, mais relacional e mais social, cuja busca das causalidades focava o coletivo e não o individual da sociedade. (Cf. FUNARI & SILVA, 2008).

Assim como a *Revue Historique* (1876), assinada por Gabriel Monod e Gustav C. Fagniez e cujo primeiro número marcou o surgimento da escola metódica que buscava romper com a tradição historiográfica que lhe antecederia, o primeiro número da revista dos *Annales* anunciava seu caráter de ruptura.

Marca de sucesso da revista foi sua migração para Paris. O grupo de historiadores que se formara distinguia-se dos historiadores anteriores por determinadas características: “percepção do social em detrimento do individual; inserção em novos e diferentes campos – além do político, o econômico, o social e o cultural; pressuposto de uma história problema, em substituição à tradicional história narrativa, dos acontecimentos (Idem, p. 58)”.

A história começava a se interessar por toda atividade humana, considerando que tudo teria um passado e, em princípio, esse passado poderia ser reconstruído e relacionado ao restante do passado, o que a fez ganhar a referência de história total (Cf. BURKE, 1992). A história continuava sendo o estudo do passado, mas não o passado em si, pois se começou a acreditar que o passado e o presente eram construções dos historiadores.

Nesse contexto, estudiosos assumiram questionamentos quanto ao método, abrangência e relação da história com a ciência. Buscaram a construção da História por meio da interdisciplinaridade, da análise e interpretação de fatos provindos de várias áreas assim como das ideias e representações acerca deles (Cf. FÁVERO & MOLINA, 2006).

Lucien Febvre e Marc Bloch, então, consolidaram e institucionalizaram o recurso interdisciplinar no campo da história. Propuseram o combate ao espírito de especificidade, buscando fazer a história problemática que nos permitiria viver e compreender um “mundo em estado de instabilidade definitiva” (LE GOFF, 2001, p. 34).

Marc Bloch criticou a concepção de fato histórico como realidade histórica acabada. Afirmou que o historiador, como todo homem da ciência, faz, diante da realidade imensa e confusa, sua opção, sua escolha: “o que, evidentemente, não significa nem arbitrariedade, nem simples coleta, mas sim construção científica do documento cuja análise deve possibilitar a reconstrução ou a explicação do passado” (Idem, p. 32).

Lucien Febvre e Marc Bloch formaram a primeira geração dos *Annales*, que ficou marcada pela heterogeneidade e aceitação de novas propostas e métodos. O primeiro via a História como ciência do homem, da perpétua mudança das sociedades; o segundo a via como ciência dos tempos do homem que somente poderia ser compreendida em sua estrutura social (Cf. FÁVERO & MOLINA, 2006).

Essa extensão da concepção de história, que passava a considerar não os fatos isolados, mas os fatos em seus diversos aspectos, possibilitou um vasto ganho quanto à ampliação do leque de fontes de pesquisa, e tornou-se, conseqüentemente, revolucionária. Era uma visão totalizante, cujo objetivo final era alcançar o homem.

Sob essa concepção, podemos afirmar que “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado, como observava Bloch (2001), é uma coisa em progresso que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (FUNARI & SILVA, 2008, p. 61).

A escola dos *Annales*, em todas as suas gerações, propôs a compreensão associada à ideia da criação do objeto. Ela anunciou a porção criativa do fazer histórico.

Os fatos são criados, não bastando somente um método e a sua aplicação para que o fazer histórico se completasse, era necessário se aperceber da dimensão humana que orbitava tanto o documento quanto sua interpretação, sendo a “escolha” o elemento constituinte da criação dos objetos. É o historiador quem “chama os fatos à vida”, lembrava Lucien Febvre (1989), logo, elaborar um fato é construí-lo (Idem)

A segunda geração dos *Annales*, conhecida por *Era Braudel*, teve Fernand Braudel como grande divulgador e caracterizou a história numa divisão tripartite: a história dos acontecimentos – tempo curto; a história conjuntural – ritmo lento e a história aprofundada – de longa duração (Cf. FÁVERO & MOLINA, 2006).

A terceira e última geração, representada por Le Goff, Le Roy e Chartier acentuou a busca no estudo das vidas cotidianas, ampliando o conceito de fonte de modo a utilizar variados documentos provenientes, por exemplo, da arqueologia, da religião, etc.

Com relação à mudança de concepção da disciplina História, com base na proposta da *École des Annales*, “essa nova história dedicar-se-ia não somente a recontar o passado, mas a reabri-lo, interpretá-lo, num diálogo constante com o seu presente” (Idem, p. 19).

## 1.2 História das ideias linguísticas

Na década de 60, do século XIX, a noção de mentalidade passou do particular, como a mentalidade de um indivíduo, ao coletivo, pautada na ideia de que o que há de comum entre um indivíduo e os homens de seu tempo formam “as ideias mesmo”. E essa representação individual e coletiva é objeto de estudo da história nova (FÁVERO & MOLINA, 2006, p. 23).

As ideias “são produtos socialmente determinados e que não formam esfera diferente e separada da existência social” (FALCON, 1997, p. 101). Fazer a história das ideias é traduzir “as posições e interesses dos indivíduos que compõem a sociedade, como pensam que ela é, como agem, ou como gostariam que ela fosse” (FÁVERO & MOLINA, 2006, p. 23).

A história das ideias ganha caráter plural uma vez que, ao abandonar a linha tradicional baseada na crítica erudita das fontes, assume vasta diversidade de fontes que possibilitam a compreensão mais alargada da realidade vivida em determinada época e considera o componente discursivo da crítica, concebendo a construção do objeto como parte do próprio fazer histórico.

Ao assumir o estudo da história em sua concepção transdisciplinar e a ideia como “*psiquê* coletiva de uma civilização” (Idem), a linguística apropria-se da história das ideias para compor e recompor o caminho da ciência linguística.

A linguística tem por objeto a língua e por função principal estudar os fenômenos da língua. Nessa prática intelectual, iniciada pelos gregos, repousa uma tradição de estudos que compõem saberes construídos em relação à língua.

Auroux (1992, p. 22) afirma que o saber linguístico é iniciado a partir da escrita. O primeiro passo é a criação das listas de palavras. Babilônios, egípcios, gregos e chineses parecem ter passado por esse processo, afirma. Entretanto, não são as listas de palavras que impulsionam a reflexão linguística, mas a alteridade – essencial do ponto de vista da escrita. A escrita, ao fixar a linguagem, objetiva a alteridade à medida que coloca essa alteridade frente ao sujeito, como um problema a resolver.

A compreensão dos textos escritos é a razão do aparecimento do saber linguístico, pois a primeira análise gramatical nasce da necessidade de compreender um texto escrito, ou seja, o saber gramatical nasce da prática textual da escrita (Cf. AUROUX, 1992).

No que diz respeito ao desenvolvimento desses saberes, as causas que sobre ele atuam são bastante complexas: administração dos grandes Estados, literarização de idiomas e a relação com a identidade nacional, expansão colonial, proselitismo religioso, viagens, comércio, contatos entre línguas ou desenvolvimento de conhecimentos como a medicina, anatomia ou psicologia. Entretanto, o purismo e a exaltação da identidade nacional mostram-se como fenômenos quase universais quanto à constituição, espontânea ou por transferência, desses saberes. “As grandes transformações dos saberes linguísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem” (FÁVERO & MOLINA, 2006, p. 29).

Os trabalhos sobre a história da produção desses conhecimentos linguísticos começam a surgir no início do século XIX. Esses estudos são classificados por Auroux (1992, p. 11) em três categorias:

- i.* os que visam a construção de uma base documentária para a pesquisa empírica;
- ii.* os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam (por exemplo, trabalho de um filólogo das línguas clássicas sobre a gramática, a filologia ou a lógica grega);
- iii.* os que têm um papel fundador, queremos dizer, os que se voltam para o passado com o objetivo de legitimar uma prática cognitiva contemporânea.

Às duas primeiras, Auroux atribui valor factual e à terceira, epistemológico. Sobre os trabalhos que se voltam ao passado, o autor afirma que todo conhecimento é uma realidade histórica, ou seja, seu modo de existir não está na atemporalidade ideal, mas na temporalidade ramificada que constitui cotidianamente o saber. Limitado, “o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão (AUROUX, 1987b), assim como um horizonte de projeção”, sem memória e projeto, não há saber (AUROUX, 1992, p. 11).

Nesse contexto, perguntamos o que seria uma ideia linguística. “É todo um saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma

reflexão metalinguística, quer de uma atividade metalinguística<sup>1</sup> não explícita” (AUROUX, 1992, p. 21).

Podemos perceber que fazer a história desse saber metalinguístico é trilhar seu percurso de construção em torno de uma língua. A análise do percurso de construção desse saber é realizada nas mais variadas fontes documentais: artigos publicados em jornais, revistas e periódicos que circularam numa determinada época, gramáticas e dicionários. Todos esses documentos levam-nos a entender a maneira pela qual o saber linguístico foi construído.

Dentre as mais importantes fontes documentais estão as gramáticas. Esse instrumento pedagógico permite-nos identificar períodos mais ou menos distintos em relação ao método empregado ou à nomenclatura utilizada para explicitar os fatos linguísticos. Por meio da análise desses documentos linguísticos, é possível, por exemplo, distinguir as antigas gramáticas portuguesas anteriores à gramática de Adolfo Coelho, cuja inspiração está na tradição positivista dos portugueses, das gramáticas construídas antes ou depois da gramática de Júlio Ribeiro, a primeira a adotar o método histórico-comparativo no Brasil (Cf. FÁVERO & MOLINA, 2006).

Fundamentado no aporte teórico da História das ideias linguísticas, que visa a análise descritiva e explicativa de um conhecimento linguístico de um determinado momento histórico, o pesquisador deve ter amplo conhecimento da época sobre a qual se propõe discorrer, visto que a História das ideias linguísticas pressupõe a interferência de vários saberes sobre um outro saber.

Diante do interesse em verificar a influência sócio-histórico-cultural na produção dos saberes linguísticos apresentados na obra objeto desse estudo, como documento de determinada época, consideramos a proposta da História das ideias linguísticas adequada pela abrangência interdisciplinar requerida.

Esclarecemos que nos posicionamos aqui como especialistas em linguagem e, desse modo, não analisamos o pensamento gramatical sobre a linguagem no Brasil do ponto de

---

<sup>1</sup> Chamamos metalinguagem a transformação em técnica verbalizada para manipular a linguagem nela mesma, é o saber fazer. A escrita é condição de possibilidade de haver o saber linguístico, e o desenvolvimento e a transmissão de um saber metalinguístico codificado e ligado às artes da linguagem é o que entendemos por saber metalinguístico. (Cf. AUROUX, 1992).

vista de um historiador, mas sob a perspectiva de estudiosos, como tal, da linguística, que avaliam a história do pensamento sobre a linguagem buscando a compreensão do próprio objeto, que é a língua (Cf. ORLANDI, 2001).

## Capítulo II

### O cientificismo nos estudos de língua

A mudança na concepção da construção das gramáticas de língua portuguesa no século XIX no Brasil foi consequência da evolução dos estudos linguísticos na Europa.

A fim de compreender a produção de um artefato cultural cuja mentalidade de determinado momento histórico lhe é inerente e representa, assim, saber e expressão cultural da época na qual se insere, apresentamos, neste capítulo, os percursos trilhados por alguns dos principais estudiosos da linguagem na Europa, alguns dos gramáticos mais expressivos da época no Brasil e suas gramáticas e, por fim, o cenário das polêmicas intelectuais sobre a língua portuguesa.

#### 2.1 O cientificismo nos estudos de língua e o surgimento do método histórico-comparativo

No século XIX, na Europa, surge o conceito do parentesco entre as línguas, o que racionalizou os estudos linguísticos. Foi Franz Bopp quem estabeleceu os fundamentos da linguística por meio do critério genealógico. Esse critério baseava-se no conceito de parentesco entre as línguas. A partir das provas do parentesco entre determinadas línguas, fundar-se-ia a gramática comparada. Tal fato iniciou-se com o lançamento de duas das obras desse estudioso: *Sistema de Conjugação do Sânscrito, em comparação com o grego*,

*latim, persa e germânico* (1816)<sup>2</sup> e, principalmente, *Gramática Comparada do sânscrito, zend, armênio, grego, latim, lituano, antigo eslavo, gótico e alemão* (1833-1852).

O Trabalho de Bopp (1816), cujo lançamento marcou o início das mudanças na área dos estudos de língua, apresentava várias novidades.

Em primeiro lugar, firmava o princípio de que as principais línguas do Velho Mundo representavam diferentes fases evolutivas de um mesmo arquétipo primitivo (Ursprache). Em segundo, procurava demonstrar que esse parentesco se revelava através de certas constantes manifestadas na correspondência entre as flexões verbais dos diversos idiomas estudados. Finalmente introduzia nesse gênero de pesquisas o sânscrito, ao qual se atribuía papel de especial relevo (ELIA, 1963, p. 21).

Com esses novos apontamentos, outras perspectivas começavam a surgir nos estudos linguísticos. A busca pelas fases evolutivas das línguas e o parentesco entre elas mostravam-se como uma incrível novidade desde que os estudos das línguas e literaturas românicas passaram a instigar as pesquisas no início do século XIX no norte europeu.

Com essa descoberta de que as línguas podiam ser comparadas entre si, surgiu a filologia comparada ou gramática comparada.

Bopp não teve o mérito da descoberta de que o sânscrito é parente de certos idiomas na Europa e na Ásia, “mas foi ele quem compreendeu que as relações entre línguas afins podiam tornar-se matéria duma ciência autônoma. Esclarecer uma língua por meio de outra, explicar as formas duma pelas formas de outra, eis o que não fora feito” (SAUSSURE, 1972, p. 8).

Nessa época, começavam

a frutificar os ideais do romantismo, cujo interesse precípua se concentrava nos temas exóticos (como o sânscrito) e, principalmente, nos medievais e populares. Assim, as antigas literaturas românicas passam a ser objeto de crescente investigação, especialmente na Alemanha (MIAZZI, 1972, p. 22).

---

<sup>2</sup> O dinamarquês Ramus Rask o precedera nesse caminho, entretanto sua obra sobre a origem da antiga língua norueguesa fora publicada em 1818, dois anos após a obra de Bopp.

Despertavam-se o interesse filológico, confirmado pelo início da publicação de textos, como o dicionário de francês arcaico de Roquefort e a coletânea de antigos romances espanhóis de Grimm, e, também, o interesse linguístico, uma vez que se intensificava a pesquisa dos idiomas românicos (Idem).

O famoso movimento chamado Romantismo guiou novos horizontes e foi responsável pela busca dos estudiosos alemães pela compreensão da origem das línguas. Nessa busca, o oriente próximo foi considerado vasto campo investigativo que iria, então, trazer novos olhares e conquistas para o trabalho com as línguas e as literaturas. Essa nova orientação de estudos culminou no surgimento da linguística como ciência da linguagem.

Foi o Romantismo o maior acontecimento espiritual do Ocidente nos tempos modernos. Vários autores já o têm assinalado: não se trata simplesmente de um movimento literário ou estético e sim da irrupção de uma nova tábua de valores que atingiu todos os domínios do pensamento humano, o artístico como o científico, o político como o religioso (ELIA, 1963, p. 11).

Historicamente, no século XII, o termo “romântico” designava qualquer narrativa na língua do povo em oposição ao latim. Já no século XIV, passou a nomear os romances de aventuras em verso; no século XV, o sentido chegou a ser relativo aos romances de cavalaria em prosa. Por fim, no século XVIII, adquiriu o sentido que permaneceu. A origem do termo teria vindo do adjetivo francês *romanz*, cuja origem, por sua vez, foi o advérbio *romanice*, do latim popular, que significava “à maneira dos romanos”. A palavra francesa *romanz* tornou-se *romant* e, depois, *roman*, no século XVI (BLOCH-WARTBURG *apud* ELIA, 1962, p.12). Mais tarde, no século XVII, surgiria o adjetivo *romantique*, com o significado de “romanesco” (Cf. ELIA, 1963).

A evolução semântica do termo inglês *romantic* trouxe a forma Romantismo, e o ponto de partida dessa mudança seria uma aplicação do termo à natureza “para indicar certo sentimento despertado em nós diante de determinadas paisagens” (Idem, p. 12),

uma paisagem que o homem não converteu a sua medida, uma paisagem solitária, selvagem, montanhosa. Sentimento inteiramente moderno, que a Antiguidade praticamente não conheceu, que a Idade Média ignorou, cujas

primeiras manifestações se encontram na Itália, em Dante, Petrarca, mais tarde Enéias Silvío (REYNOLD *apud* ELIA, 1963, p.12).

O Romantismo, antes de ter sido ideia, foi um sentimento. Na definição de Stendhal (*apud* ELIA, 1963, p. 17), esse movimento foi “a arte de apresentar aos povos as obras literárias que, no estado atual de seus hábitos e crenças, são susceptíveis de lhes dar o máximo possível de prazer.”

A reivindicação de todo o Romantismo seria mesmo “o direito de contemplar as obras e ações humanas sob a luz do relativismo histórico, relativismo que veio abalar as concepções de uma humanidade que até então gravitava em torno de particulares verdades filosóficas ou artísticas fixadas de uma vez por todas” (Idem).

O uso do termo estava consagrado no século XVIII, quando, por exemplo, Rousseau utilizou o adjetivo na descrição das margens do lago de Bienne, nas *Revêries d'un promeneur solitaire*.

“Romântico” se tornara “a generalização de um sentimento de fuga à realidade social, de busca de um refúgio solitário, em colóquio com a natureza, capaz de nos conduzir às fontes puras que nos haviam gerado em nossa autenticidade primitiva” (ELIA, 1963, p. 13).

No campo dos estudos linguísticos, o movimento romântico impulsionou os estudos num caminho diverso ao clássico. Ao voltar os olhos para o exótico, o norte da Europa, principalmente a Alemanha, direcionou os estudos, por meio de pesquisadores, como Bopp, Grimm, Schlegel, para o sânscrito e a cultura indiana em busca de novas descobertas no terreno da linguagem.

Com o domínio político da Índia por parte da Inglaterra, houve também a ação dos eruditos ingleses que ventilavam a filosofia e a religião hindu na Europa. Muito diferente da filosofia e da religião gregas, tais novidades impactaram o pensamento europeu e contribuíram no fortalecimento do Romantismo como movimento de ideias que se opunha ao domínio da influência da cultura greco-latina na Europa Moderna (Cf. CAMARA JR, 2006).

A busca por novas descobertas avançava com outra obra já citada de Bopp (1816), sobre o estudo comparativo dos verbos do sânscrito, grego, latim, persa e as línguas germânicas, “que estabelecia a existência de uma grande família de línguas abrangendo tanto a Europa como a Ásia” (Idem). “Consistia ela em, banido o modelo latino, não mais subordinar uma língua a outra – o novo latim ao latim, p. ex. – mas em *compará-las* com o igual direito, a fim de mostrar-lhes as afinidades e as dessemelhanças” (ELIA, 1961, p. 23).

Entretanto, a comparação não valeria por ela mesma, era preciso chegar a um ponto novo, e “o objetivo principal de Bopp era descobrir a origem das formas gramaticais” (CÂMARA JR, 2006, p. 49).

Nessa busca, Bopp pautou-se não em bases filosóficas, como o fizeram seus predecessores do século XVIII, mas investigou a origem da linguagem em bases linguísticas, por meio da comparação e ordenação histórica das línguas (Idem).

O projeto de Bopp, que foi logo seguido por outro erudito da época, Jacob Grimm, deu ao estudo das línguas antigas um caráter genético e fez aparecer a preocupação de reconstruir, pela comparação, o indo-europeu, considerado como a origem comum das línguas das principais culturas clássicas (ILARI, 1992, p.18).

Nesse contexto, “o latim deixava de ser o modelo, para tornar-se gramática, ao lado de muitas outras, nem melhores, nem piores” (ELIA, 1961, p. 22). A partir de então, os estudos linguísticos perdiam a base lógica latina para assumir a base histórica.

O segundo estudo de Bopp, já referido, foi a *Gramática Comparada do sânscrito, zend, armênio, grego, latim, lituano, antigo eslavo, gótico e alemão*, produzido a partir de 1833. Nessa obra, decisiva para o estabelecimento da abordagem histórica da linguagem como ciência real, Bopp chegou ao que designou como família linguística indo-europeia, vindo a se tornar o fundador da linguística indo-europeia.

Bopp apoiou-se na morfologia e desenvolveu a ideia da flexão lançada por Schlegel. Esse estudioso chamara flexão “tanto às partes secundárias que se juntam à raiz para construir a palavra gramatical como às alternâncias raiz-vogal, um processo

gramatical regular nas línguas semíticas e encontrado também no latim e no grego” (CÂMARA JR, 2006, p. 51).

Diferentemente, Bopp sustentou que as partes secundárias ligadas a uma raiz eram as verdadeiras flexões. Sob esse ponto de vista, dividiu as línguas em três grandes classes: línguas sem organismo ou gramática, nas quais o vocábulo é forma fixa e indivisível, como o chinês; línguas monossilábicas que constituem seu organismo ou gramática por meio da composição das raízes com elementos secundários; e línguas com raízes dissilábicas e três consoantes obrigatórias. Nessas últimas, a vogal da raiz se alteraria para exprimir as noções gramaticais.

Posterior a Bopp, Jacob Grimm também avançou no estudo histórico da linguagem, ampliando o estudo sobre a família das línguas germânicas, descoberta por Bopp, e elaborando vasto trabalho de linguística histórica alemã.

Entretanto, diferente de Bopp, que se ateu ao estudo morfológico, Grimm “foi o primeiro linguísta a desenvolver um tratamento sistemático da mudança fonética em face do estudo comparado das línguas germânicas” (Idem, p. 53).

Formavam-se, nessa época, as bases de um estudo científico da língua a partir do que chamamos abordagem histórica da linguagem.

Com o método histórico comparativo desenvolvido por Bopp, Grimm e seus seguidores, Friedrich Diez, estudioso alemão, percebeu que era necessário chegar a uma língua popular, o latim vulgar, pois viu que a proto-língua das línguas românicas não poderiam ser derivadas do latim clássico. Criou, assim, o ramo da linguística românica comparada.

Embora de formação clássica, Diez cedo revelou interesse pelas línguas neolatinas. Sua obra fundamental de caráter linguístico foi: a *Gramática Comparada das Línguas Românicas* (*Grammatik der Romanischen Sprachen*), em três volumes (“Fonética”, “Morfologia”, “Sintaxe”) publicada entre 1836 e 1884, e o *Dicionário Etimológico* (*Etymologisches Wörterbuch der Romanischen Sprachen*), de 1853 (Cf. MIAZZI, 1977).

Os avanços nos conhecimentos linguísticos da primeira metade do século XIX ganharam expressão mais completa nos trabalhos de Augusto Schleicher. Linguista e

estudioso das ciências naturais, o mestre alemão, como os linguistas anteriores a ele, buscava elevar o estudo da linguagem à condição de ciência rigorosa com leis de desenvolvimento.

Schleicher colocava a linguística no âmbito das ciências da natureza, opondo-se ao ponto de vista filológico que a via como um ramo da história. Para ele, o desenvolvimento da linguagem não estava pautado no desenvolvimento histórico, mas em leis fixas de crescimento e morte, como as leis de um ser vivo, ou seja, a linguagem era interpretada como um organismo natural. Para isso, lançava-se mão do conceito de evolução de Darwin (Cf. CÂMARA JR, 2006).

Criador da árvore genealógica do indo-europeu, Schleicher também acreditou na existência de uma língua-mãe, a protolíngua indo-germânica (*Ursprache*), hipótese negada por estudiosos posteriores.

Gaston Paris, discípulo de Diez, foi um dos que se opuseram à afirmação da teoria da árvore genealógica de Schleicher. Tal teoria baseava-se na concepção naturalista da linguagem por oposição ao fundamento espiritual – controvérsia surgida em meados do século XIX. O linguista francês proclamava que a função biológica era exclusiva de seres animais, e a linguagem não seria independente, mas teria íntima relação com a natureza humana (Cf. MIAZZI, 1972).

Max Müller, linguista alemão que se instalou na Inglaterra como professor da Universidade de Oxford, aderiu às ideias de Schleicher e contribuiu com o desenvolvimento de uma teoria geral da linguagem, sob o aspecto histórico, com base nas aquisições da gramática comparativa indo-europeia.

Estudioso norte americano, Whitney, assim como Paris, não assumiu as ideias de Schleicher sobre o caráter natural da linguagem, mas destacou seu aspecto social, ampliando o campo da linguística. Whitney pensava a linguagem como uma instituição social (Cf. CÂMARA JR, 2006).

Nas últimas três décadas do século XIX, constituiu-se na Universidade de Leipzig a escola dos neogramáticos, grupo de intelectuais que se posicionavam contra a ideia da proto-língua. Esses linguistas, conhecidos como *Junggrammatiker*, recomendavam aos

pesquisadores que se voltasse a atenção para as línguas vivas, onde os processos de evolução linguística poderiam ser vistos em ação (Cf. ILARI, 1992).

Os nomes mais representativos desse grupo são os de Karl Brugmann, Hermann Osthoff, Berthold Delbrück, Jakob Wackernagel, Hermann Paul e August Leskien. Na prática, os neogramáticos acreditavam na regularidade quase absoluta das leis fonéticas, fato que atraiu muitas críticas.

Esse grupo estabeleceu, no âmbito da gramática comparativa, um novo quadro do indo-europeu primitivo cuja ampliação de desenvolvimento se deu na obra *Fundamentos da gramática comparativa das línguas indo-germânicas*, de Brugmann e Delbrück, lançada em três volumes, (fonética, morfologia e sintaxe) a partir de 1886. A parte sobre sintaxe, ausente nos trabalhos de Bopp e Schleicher, foi uma inovação desenvolvida por Brugmann, fundador da sintaxe histórico-comparativa nos estudos indo-europeus (Cf. CAMARA JR, 2006).

Uma das reações contra os neogramáticos foi a corrente idealista, que considerava a língua como uma manifestação do espírito, ressaltando seu aspecto individual e intuitivo. Representada, principalmente, por Karl Vossler, professor de Munich, a escola idealista via a linguagem como uma atividade do espírito que sempre se renova.

Em seu livro *Cultura da França no espelho de sua evolução linguística* (1913), Vossler explicou a língua a partir da cultura do povo, considerando que, na língua, estariam refletidas as circunstâncias históricas e o psiquismo da sociedade, como manifestações artísticas na literatura, na arte, etc (Cf. MIAZZI, 1977).

Quanto ao fim do século XIX, em Portugal, podemos dizer que esse período contou com significativa geração de estudiosos da língua portuguesa, dentre eles citamos Francisco Adolfo Coelho, Leite de Vasconcelos, Epifânio Dias e Carolina Michaëlis.

Adolfo Coelho foi quem introduziu, no país, as novidades que permeavam os estudos linguísticos dos países ao norte da Europa. Sua primeira obra a surpreender o meio intelectual foi *A língua portuguesa*, lançada em 1868. Nela, Adolfo Coelho trazia as novas ideias de Frederich Diez, inaugurando na língua portuguesa os princípios desenvolvidos por esse linguista.

O autor português enveredou-se, anos mais tarde, nas pesquisas dos falares crioulos e chegou a estudar o português do Brasil. E, em 1880, apresentara clara visão do problema:

O Brasil ... oferece um campo vasto à alteração do português, à qual se opõe porém a extensão crescente da literatura, e especialmente do jornalismo. Como o domínio literário da velha metrópole européia não cessou com o domínio político, a linguagem literária do grande império da América meridional não se afasta senão nalgumas peculiaridades de importância secundária do português da Europa. A linguagem falada distingue-se, já na boca dos mais instruídos, por essa entoação geral, por essa tendência determinada para tornar abertas todas as vogais átonas (COELHO *apud* SILVA NETO, 1977, p. 24).

Em 1870, lançou sua *Gramática prática da língua portuguesa*, obra em que “modernizava os métodos de ensino e introduzia, pela primeira vez, a Sintaxe como capítulo de obra didática” (SILVA NETO, 1977, p. 32).

## 2.2 As gramáticas no Brasil do fim do século XIX e início do XX

Com as novidades nos estudos linguísticos, a gramática, por ser produto cultural, também sofreu mudanças.

Fávero & Molina (2006, p. 193), ao analisarem as gramáticas desse período no Brasil, nos convidam a “visitar o contexto em que os gramáticos viveram e produziram suas obras e resgatar aquele momento no qual frutificaram, foram compreendidos, interpretados e representados”, objetivando construir a tessitura entre autor, texto e contexto.

Há, segundo essas autoras, dois momentos na produção gramatical brasileira na passagem entre os séculos XIX e XX: aquele em que foram escritas as gramáticas que seguiram a orientação da *Gramática geral e filosófica*, pautada na concepção lógica no estudo da língua; e aquele em que foram escritas as gramáticas que seguiram o método histórico-comparativo e, desse modo, estiveram sob orientação das chamadas “correntes científicas” (Cf. FÁVERO & MOLINA, 2006).

Fato impulsionador no surgimento dessas novas gramáticas foi a formulação do novo programa de português, por Fausto Barreto, catedrático da única instituição pública de ensino do Rio de Janeiro na época, o Colégio Pedro II – centro de onde irradiava a nova orientação.

Tal programa, publicado no Jornal *Procellárias*, de Júlio Ribeiro, em 17 de abril de 1887, trazia uma lista com os “Pontos oraes” (Cf. RIBEIRO, 2007). Os 46 assuntos de estudo de língua portuguesa que compunham a lista (vide anexo) seriam, a partir de então, cobrados nos *exames preparatórios*<sup>3</sup> do Colégio Pedro II.

Após o lançamento do novo programa, não havendo obras que atendessem a ele, alguns professores escreveram suas gramáticas: *Grammatica da lingua portugueza* – Manuel Pacheco da Silva Jr. e Boaventura Plácido Lameira de Andrade, *Grammatica Portugueza* – João Ribeiro e *Grammatica Portugueza* – Alfredo Gomes.

O novo programa tinha por base as novas concepções linguísticas e norteou não só a produção de novas gramáticas e dicionários, como também a atualização e reedição de outras gramáticas já existentes.

Segundo Maciel (1887, p. 444), o programa marcou nova época na docência das línguas e emancipou a língua portuguesa “das retrógradas doutrinas dos autores portugueses”.

O mesmo autor afirmou quem no ano de 1887, em que também lançou a primeira edição de sua gramática, a ciência da linguagem atravessava uma época de transição e era da capital, Rio de Janeiro, que “começavam a esplender as primeiras manifestações do critério filológico, o método histórico-comparativo aplicado à aprendizagem das línguas” (Idem, p. 441).

Entretanto, nas outras províncias,

jazia o ensino da língua portuguesa na maior imobilidade, salvo no Maranhão em que pontificava Sotero dos Reis e na Bahia o Dr. Ernesto Carneiro, embora os trabalhos que elaborassem se não houvessem de todo desligado dos moldes dos autores portugueses (Ibidem).

---

<sup>3</sup> Assim eram chamados os exames de ingresso nos cursos superiores.

No último quartel do século XIX, muitas gramáticas da língua portuguesa foram editadas no Brasil, e a base científica que orientou essa produção foi o método histórico-comparativo. Dentre os professores ligados a essa nova orientação, estavam Fausto Barreto, Júlio Ribeiro, Hemeterio José dos Santos, Alfredo Gomes, Sílvio de Almeida, Pacheco Júnior, Lameira de Andrade, João Ribeiro, Said Ali, Ventura Boscoli, Veríssimo Vieira, Visconde de Souza, Paranhos de Macedo e Aureliano Pimentel.

A partir de meados de 1870, segundo Bastos, Brito & Palma (2006, p. 64), “começavam a tomar corpo as “ideias novas, importadas da Europa”, chegavam “modificações sociais, tecnológicas e culturais, as novas ideias linguísticas que traziam as primeiras manifestações do critério filológico e do método histórico-comparativo, aplicados ao ensino de línguas, deixando para trás grande mobilidade existente nos estudos de Língua Portuguesa.”

### 2.2.1 Júlio Ribeiro

Júlio Ribeiro foi o primeiro a produzir uma gramática da língua portuguesa apoiado no método histórico-comparativo.

Lançada em 1881, sua *Gramática Portuguesa* definiu novo paradigma no fazer gramatical desse período no Brasil. Foi Ribeiro quem primeiro considerou a língua na perspectiva das ciências naturais comparando-a com espécies vivas que nascem, crescem, desenvolvem-se e morrem, tal como o fizera Darmesteter em *La vie des mots* (1887).

Professor do Colégio “Culto à ciência”, em Campinas, com essa obra, Júlio Ribeiro passou a ser ponto de mudança no paradigma da produção gramatical brasileira, sendo considerado precursor da gramática “científica” no Brasil<sup>4</sup>.

A definição de gramática exposta na obra foi traduzida literalmente de Whitney como “exposição metódica dos fatos da linguagem” (RIBEIRO *apud* FÁVERO &

---

<sup>4</sup> Conferir: Cavaliere (2000), Elia (1976), Fávero & Molina (2006), Nascentes (1939).

MOLINA, 2006 p. 128). Entretanto, Ribeiro a divide em gramática geral e particular, o que confere a tentativa em conciliar as novas propostas com as existentes, uma vez que essa divisão está na Gramática Geral de Port Royal.

Desse modo, podemos afirmar que, mesmo sendo considerada inovadora, a gramática de Júlio Ribeiro ainda manteve-se vinculada à visão logicista da língua.

### **2.2.2 Manuel Pacheco da Silva Jr. e Boaventura Plácido Lameira de Andrade**

Pacheco da Silva Junior, filho de pai médico, que também foi reitor do Colégio Pedro II, dedicou-se ao magistério desde sua juventude. Foi professor de Inglês do Liceu de Artes e Ofícios e professor catedrático de Português e História literária no Pedro II.

Lameira de Andrade, por sua vez, foi professor da Escola Normal e teve, também, relevantes serviços prestados ao ensino de língua portuguesa.

Na obra *Grammatica da lingua portugueza*, cuja segunda edição foi lançada em 1887, os professores Pacheco da Silva Jr. e Lameira de Andrade assumem o método histórico-comparativo.

Apresentam a divisão da gramática em comparativa e em histórico-comparativa. A primeira é “o estudo desses fatos (da língua) em comparação com os de outra ou de outras línguas; a segunda é a que emprega a história e a comparação como instrumentos verificadores da linguagem” (PACHECO E LAMEIRA *apud* FÁVERO & MOLINA, 2006, p. 140).

Os próprios autores afirmam, no prefácio da segunda edição da gramática, que a proposta do material produzido por eles é diferente das gramáticas contemporâneas, pois “elegem o método histórico-comparativo para nortear a discussão dos dados” (Idem, p. 138).

Entretanto, Fávero & Molina (2006, p. 139) constatam um ponto de vista paradoxal na gramática desses autores,

pois, ao mesmo tempo em que apresentam modernidade, ao adotarem expressões da corrente naturalista dos estudos gramaticais e aceitarem os neologismos – afirmando que eles concorriam para o enriquecimento da língua – mostram-se “preconceituosos”, por discriminarem a formação vocabular pelo hibridismo, julgando-os *produtos bárbaros*.

### 2.2.3 Alfredo Gomes

Carioca, Alfredo Gomes bacharelou-se em Letras pelo Colégio Pedro II, em 1875 e formou-se em medicina, em 1883. Foi professor de francês do Colégio Militar e do Colégio Pedro II. Ajudou a organizar a Escola Normal, teve a cadeira de Português dessa instituição e foi, também, seu diretor no governo de Prudente de Moraes Barros.

Sua *Gramática Portuguesa* foi adotada, entre o final de século XIX e o início do século XX, no Colégio Pedro II, na Escola Normal, no Colégio Militar e, também, nos Liceus Literário Português e de Artes e Ofícios (Cf. FÁVERO & MOLINA, 2006).

A concepção de gramática de Alfredo Gomes é definida, em sua obra, como “ciência dos fatos da linguagem, verificados em qualquer língua” (GOMES *apud* FÁVERO & MOLINA, 2006, p. 156). Há a divisão da gramática em geral e particular, uma herança de Port Royal.

Por meio da definição de gramática e de sua divisão, verificamos que Alfredo Gomes foi influenciado pelas correntes “científicas” da época, assim como esteve vinculado à gramática dos enciclopedistas ao assumir a divisão em gramática geral e a gramática particular.

#### 2.2.4 Maximino Araújo Maciel

Nascido em Rosário do Catete – CE, em 1866, Maciel formou-se em Direito e Medicina, foi professor do Colégio Militar e da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.

Em 1887, o professor cearense teve a primeira edição de sua obra *Grammatica Analytica*. Refeita em 1894, o nome da obra foi mudado para *Grammatica Descriptiva*. No Prólogo da segunda edição, 1914, declara: “A nossa gramática pode não prestar, mas a orientação é inteiramente diferente do que se tem publicado sobre gramática portuguesa” (MACIEL, *apud* MOLINA, 2004, p. 125).

A definição de gramática apresentada na obra é “sistematização lógica dos fatos e normas de uma língua qualquer” (Idem, p. 128). A gramática descritiva, também chamada expositiva, “é a sistematização orgânica dos fatos e normas próprias de uma língua, isoladamente considerada” (Ibidem). A gramática histórica é definida como “sistematização das normas e fatos da língua desde a sua origem até nossos dias, isto é, aquela que trata da evolução da língua nos seus diversos períodos de formação” (Idem). E, por fim, a gramática comparativa “é a sistematização das normas e fatos de duas ou mais línguas comparadas entre si, isto é, nas suas diversas relações e divergências” (Ibidem).

Podemos perceber que Maciel traça sua definição de gramática de acordo com a visão lógica da língua, ou seja, sob o ponto de vista da tradição da gramática filosófica. E, também, assume os novos delineamentos das correntes naturalista e comparativista ao definir as partes da gramática em descritiva, histórica e comparativa. Refere-se à sistematização *orgânica* dos fatos e normas, assumindo a diacronia (“desde a origem até nossos dias”) e a comparação genealógica (“duas ou mais línguas entre si”).

Maximino foi o responsável por introduzir a sistematização dos estudos do significado das palavras inserindo-o no quadro sinótico da gramática (Cf. MOLINA, 2004), além de ter trazido, na parte final de sua obra, outra novidade: o “Breve retrospecto sobre o ensino da Língua Portuguesa”. Embora reduzido, esse retrospecto foi pioneiro ao documentar, pela primeira vez, as produções gramaticais do fim do século XIX no Brasil.

### 2.2.5 Ernesto Carneiro Ribeiro

Natural da Ilha de Itaparica, Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920) completou seus estudos no Liceu Provincial de Salvador, onde também fez cursos preparatórios para o ingresso na Faculdade de Medicina da Bahia.

Tendo se dedicado ao magistério ainda quando era estudante, além de médico, tornou-se professor de gramática no Liceu Provincial da capital baiana. Fundou o Colégio da Bahia e o Ginásio Carneiro Ribeiro.

Em sua gramática, *Serões gramaticais* ou *Nova grammatica portugueza*, cuja primeira edição se deu em 1890, definiu gramática como “a ciência da linguagem: é seu objeto o estudo das leis ou normas as quais se exprime o pensamento pela linguagem, quer escrita, quer falada” (CARNEIRO RIBEIRO *apud* RODRIGUES, 2009, p. 46). Além dessa definição, o autor ainda acrescenta que, do ponto de vista prático, a gramática é “a arte da linguagem” (Idem).

Assim como seus contemporâneos, Carneiro Ribeiro mostrou-se influenciado pelo cientificismo dos estudos da linguagem e adepto da tradição gramatical que concebia a gramática como arte.

### 2.2.6 Eduardo Carlos Pereira

Nascido em Minas Gerais em 1855, fez seus estudos inicialmente em casa com a mãe e o irmão mais velho, posteriormente, no Colégio Ipiranga de Araraquara. Adulto, parte para Campinas para trabalhar no Colégio Culto à Ciência como professor de Latim e Português. Além de professor, foi, também, pastor, e fez sua carreira, tanto na área educacional como na religiosa, na cidade de São Paulo.

A primeira edição de sua *Gramática Expositiva (Curso Superior)* data de 1907. Essa obra pertence à segunda fase do segundo momento do período científico de Elia

(1975), cuja característica foi combater a base normativa de direção vernaculista (Cf. MOLINA, 2005).

Pereira assume a definição de gramática como sistematização dos fatos da língua, ou seja, concebe esse aparato cultural como ciência. Entretanto, não abandona a definição de gramática como arte de bem escrever a língua herdada da tradição grega e latina.

Sua obra prestigia os pressupostos da linha histórico-comparativa ao mesmo tempo em que preserva a tradição gramatical greco-latina e mantém a classificação, em gramática geral e gramática particular, herdada dos enciclopedistas.

### **2.3 O cenário das discussões sobre a língua portuguesa – Brasil e Portugal**

As novidades científicas trazidas da Europa já estavam, há algum tempo, influenciando literatos brasileiros quando chegaram a intervir na elaboração e na concepção dos materiais de ensino de língua dos professores.

Além das produções das gramáticas, no período entre os séculos XIX e XX, as polêmicas acerca da língua portuguesa do Brasil marcaram época e agitaram tanto a imprensa quanto o cenário intelectual brasileiros. Tal fato representou a época no diálogo intenso e, muitas vezes, cheio de farpas, entre duas nações: Portugal e Brasil.

#### **2.3.1 As polêmicas acerca da língua portuguesa do Brasil**

Foi no fim do primeiro quartel do século XIX que surgiu a abordagem do assunto quanto à língua no Brasil. O mais antigo documento que estudou a diferenciação da língua portuguesa do Brasil, sob o olhar do pensamento determinista e evolucionista da época, foi escrito por Pedra Branca, em 1824-25, mas somente divulgado um século depois dessa data. Referimo-nos à *Introdução ao Atlas Etnográfico do Globo*, de Adrien Balbi (Cf. PINTO, 1978).

Pedra Branca comparou o francês e o português e nomeou o português do Brasil, “ramo transplantado” para a América, de “idioma brasileiro”. Nesse trabalho, o autor recorreu aos campos fonológico e lexical. No primeiro campo, apontou as características fonológicas como traço específico do Brasil, o que tornaria doce e ameno o português. Quanto ao léxico, apresentou algumas especificações semânticas e empréstimos indígenas (Idem).

Ao tratar das línguas, como reflexo das sociedades, Pedra Branca, em acordo com o pensamento determinista e evolucionista, opôs o português europeu ao “idioma brasileiro”, demarcando assim a linha que encaminharia as reflexões por bastante tempo no Brasil, embora tal escrito não trouxesse compromisso ideológico ou conotação nacionalista (idem). Essa conotação só ganharia força no fim do século, com o clima de brasilidade instaurado pelo Romantismo, e cuja demonstração, nas obras publicadas sob esse viés, expressaria o anseio por uma língua independente (ELIA, 1961, p. 83).

Houve, nesse período, duas correntes antagônicas discutindo questões da língua portuguesa. Uma delas, com caráter purista, era representada, por exemplo, pelo romancista português Camilo Castelo Branco, e a outra, com caráter de idolatria em relação à língua portuguesa falada no Brasil e conseqüente recusa do modelo linguístico português, teve José de Alencar como um de seus principais representantes. Embora caracterizasse a época, esse dualismo não apresentou repercussão nos meios gramaticais (Cf. MOLINA, 2004).

Na época, o principal veículo das discussões dos grupos letrados eram os jornais, e essas controvérsias foram expressas nos periódicos e, muitas vezes, em textos bastante inflamados, que faziam leitores ansiosos por acompanhar a continuação dos debates.

Os periódicos que publicaram esses documentos, que debateram questões linguísticas e literárias, foram, no Brasil, a *Revista do Brasil* e o *Jornal do Comércio* e, em Portugal, *Ecos Humorísticos do Minho*.

No ano de 1870, José de Alencar foi criticado por Pinheiro Chagas, escritor português, pela linguagem utilizada no romance *Iracema*. Os problemas apontados seriam os neologismos arrojados e insubordinações gramaticais, como o uso do pronome indefinido, a omissão do pronome oblíquo “se” nos verbos reflexivos, a colocação dos

pronomes pessoais, entre outros. Alencar teria “mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português” (CHAGAS *apud* NASCENTES, 1939, p. 25).

Podemos observar na citação acima, o termo “brasileiro”, usado por Pinheiros Chagas para se referir à língua portuguesa. Tal fato ilustra a questão da nomeação da língua portuguesa do Brasil, questão tema do fim do século XIX no Brasil.

Outra polêmica que também caracterizou a década de 1870 foi a que envolveu Camilo Castelo Branco e Carlos Maximiliano Pimenta de Laet. O motivo do embate entre o novelista português e o jornalista brasileiro foi o lançamento, em Portugal, de uma antologia de poetas portugueses e brasileiros. Nessa obra, compilada por Camilo Castelo Branco, vieram a público críticas irônicas aos poemas do escritor brasileiro Fagundes Varela. Ferido em sua nacionalidade, Carlos de Laet editou texto, em defesa ao poeta brasileiro, endereçado a Camilo Castelo Branco, e a discussão se estendeu em edições subsequentes de textos inflamados de ambos debatedores.

Nomeada ironicamente *Cancioneiro Alegre*, a referida antologia era acompanhada de um comentário crítico que apontava usos sintáticos equivocados, expressões consideradas ridículas e outras “mazelas” do poeta brasileiro (Cf. BUENO & ERMAKOFF, 2005).

Chamando a poesia de Varela de fútil, o novelista português criticou com ironia o uso do verbo haver, que aparecia no poema na forma plural: “*havam* brisas e passarinhos” (VARELA *apud* BUENO; ERMAKOFF, 2005, p. 294). Camilo Castelo Branco após citar esse uso indaga: “Também seria bom lembrar-se (...) que *havia* regras para o verbo *haver*” (BRANCO *apud* BUENO & ERMAKOFF, 2005, p. 294).

Nessa época, os jornais eram, para os escritores, um veículo que lhes forneciam espaço de produção intelectual e trabalho, assim como lhes impunham formas modelares quanto ao gênero a produzir (Cf. MICELI, 1977). Gênero de origem portuguesa, as polêmicas produzidas nesse período marcaram não só o teor das discussões acerca da língua, e também da literatura, como também o embate cultural entre as duas nações falantes do português.

Dentre as polêmicas célebres cujos textos marcaram época, houve uma, em 1888, sobre *A carne*, romance de Júlio Ribeiro. Os polemistas foram Padre Sena Freitas e Júlio

Ribeiro; de 1887 a 1899, houve outra sobre a superioridade poética de Tobias Barreto em relação a Castro Alves. Tal polêmica se estendeu por 12 anos, e os polemistas que nela duelaram foram Silvio Romero e Lafayette Rodrigues Pereira.

Em 1902, surgiu uma polêmica gramatical e filológica a respeito da escrita do Projeto do Código Civil por Clóvis Beviláqua, talvez a mais famosa dentre elas. Os escritores envolvidos foram Rui Barbosa e o gramático Carneiro Ribeiro. Com direito a réplica e a tréplica, o motivo do embate foi “o fato de Rui escrever seus textos com linguagem empolada, repleta de ademanos não condizentes com a natureza do texto (que deveria ser claro), com a época e, sobretudo, com a “nossa” sintaxe, já distante da lusitana e já identificadora de um povo” (RICCIARDI, 2004, p. 124).

Tal embate representou “um dos maiores monumentos do purismo da língua na época. (...) Salta aos olhos o destaque da forma sobre o conteúdo: a controvérsia sobre uma lei tão fundamental para o país como o Código Civil gira toda ela em torno da redação, motivando exaustivo trabalho de exegese” (FÁVERO, 2007, p. 112 - 13).

Em 1909, houve ainda a polêmica literária sobre Machado de Assis, que envolveu os críticos Silvio Romero e José Veríssimo.

Sabemos que, nesse período, “toda a vida intelectual era dominada pela grande imprensa que constituía a principal instância de produção cultural da época e que fornecia a maioria das gratificações e posições intelectuais” (MICELI, 1977, p. 15). Desse modo, João Ribeiro não poderia deixar de participar desse espaço com destaque. Participação de que tratamos no capítulo IV.

## Capítulo III

### O contexto sócio-histórico-cultural do século XIX e da República Velha.

Vista como artefato cultural, a gramática traz, em sua constituição, as ambições e/ou valores de uma sociedade num determinado contexto histórico.

Sob esse ponto de vista, a *Grammatica Portugueza (3<sup>o</sup> anno)* de João Ribeiro, cuja primeira edição é de 1887, pode ter sido gerada a partir da crença em determinada necessidade de munir o aluno, do ensino secundário, de um material didático que se julgasse apropriado à aprendizagem da língua portuguesa na época.

Veremos, neste capítulo, o contexto sócio-histórico-cultural em que foram propagadas as ideias pedagógicas que favoreceram a construção da *Grammatica* e sua disseminação nas escolas brasileiras no final do século XIX e início do século XX.

Optamos por abordar não só a organização do ensino público difundido no Brasil e sua relevância para a formação intelectual da elite, como também a conjuntura política e econômica em voga nesse período. Posteriormente, relacionamos os programas de ensino de língua portuguesa para compreender o contexto específico no qual se deu a construção dessa obra.

#### 3.1 A educação pública elementar no Império

A herança educacional advinda da primeira metade do século XIX refletiu-se na segunda metade desse mesmo século. Nos primeiros cinquenta anos, o que tínhamos em lei era a determinação de se criar Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares populosos”, Lei de 15 de outubro de 1827, artigo 1º da versão original do projeto elaborado pela Comissão de Instrução Pública (SAVIANI, 2006, p. 14). Tal decreto vinha

atender à Constituição de 1824 cuja prerrogativa era a instrução primária gratuita a todos os cidadãos<sup>5</sup>.

Tal determinação sobre a criação de escolas não trazia, no decreto, as condições materiais de implantação dessas escolas. Mais do que estender o ensino primário a todos os cidadãos, a preocupação dessa determinação, segundo Xavier (1994), esteve voltada a tornar esse nível de ensino mais requintado, pois o projeto expunha os conteúdos do ensino primário nos moldes europeus da época: “As Escolas de Primeiras Letras, segundo o texto do decreto que as instituía, deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica” (idem, p.64).

Relatórios de ministros e documentos oficiais mostram a ausência de medidas administrativas para o cumprimento da lei e, conseqüentemente, o abandono no qual se encontrava a instrução pública elementar (Cf. XAVIER, 1994).

Ademais, não havia condições para executar as leis aprovadas. Não tínhamos profissionais preparados para dirigir instituições escolares, e não houve a preocupação em instruir professores, ou mesmo em construir estabelecimentos escolares. Dessa forma, a efetiva implementação da instrução primária sucedeu de maneira insuficiente e amorfa nas primeiras décadas do Império.

O método adotado nas Escolas de Primeiras Letras era o de Lancaster. Trazido da Índia para a Inglaterra pelo Dr. André Bell (1753-1832), tal método era conhecido na Europa desde o século XVI e alcançou rápida extensão, a partir de 1814, na França, Suíça, Rússia e Estados Unidos, onde o *quaker* Joseph Lancaster (1778-1838) o propagou (Cf. ALMEIDA, 2000).

Esse método consistia em reunir um grande número de alunos e agrupá-los de acordo com o nível de conhecimento em leitura, ortografia e aritmética. Os monitores, alunos instruídos previamente pelo professor, ocupavam-se dos diversos grupos, e à medida que cada aluno cumpria uma etapa, passava ao grupo de nível mais adiantado. O meio de fazer esse sistema funcionar era a rigidez de disciplina (Cf. ARANHA, 2006).

---

<sup>5</sup> Vale lembrar que africanos escravizados não eram cidadãos, desse modo esse direito não se estendia a eles.

Dessa forma, esse método supria a necessidade de professores, pois utilizava a monitoria ou ensino mútuo, ou seja, atribuía aos alunos mais adiantados a tarefa de passar aos colegas a instrução recebida de um professor. Quanto ao professor, cabia-lhe a função de observar com atenção a ação dos alunos monitores, controlar e intervir se necessário

No Brasil, pensou-se em adotar essa metodologia de ensino, pois

buscava-se, no ensino mútuo proposto por Lancaster o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro. Com efeito, considerando-se que ‘a maior habilidade exigida e a ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem, no plano pedagógico de Lancaster, era a memória e não a fluência verbal’ (Neves *apud* Saviani, 2006), não se admitia a conversa. Esta era considerada uma atitude de indisciplina, já que no entendimento de Lancaster não era possível falar e aprender ao mesmo tempo (SAVIANI, 2006, p. 16).

Com baixo custo, esse processo conseguia manter os alunos organizados, mas o resultado não era satisfatório. As críticas ao método monitorial focavam a incompetência dos monitores que eram incapazes de prover explicações aprofundadas ou mesmo adaptar-se ao nível de compreensão dos colegas de classe (Cf. ARANHA, 2006).

Ainda sobre esse método, Fávero (2002, p. 80) afirma que

era um método destinado a solucionar o problema da educação popular e numerosa, com uma quantidade insuficiente de professores, e foi logo abandonado na Europa por sua ineficácia; no Brasil, porém, apesar dos resultados negativos, foi difundido por quinze anos.

Com a educação básica insuficiente e precária, o povo que vivia em condição sócio-econômica também precária, mantinha-se sob o jugo de elites que estavam preocupadas em se mostrar civilizadas aos moldes das capitais europeias cuja cultura lhes causava um verdadeiro deslumbramento<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Sobre esse assunto, ver BITTENCOURT (1993), CARVALHO (2008b), NEEDELL (1993), RAZZINI (2000), SEVCENKO (2003) e VENTURA (1991).

A maioria da população não tinha condições sequer de promover a exigência social pelo ensino básico. Xavier (1994) afirma que a busca da ascensão social estava nas atividades comerciais, na produção de bens culturais e na produção de serviços públicos e privados. Por isso, não havia efetiva demanda e pressão social por um ensino popular elementar.

Paralelamente, nossos imperadores não tinham fortes motivos para investir no ensino primário. Explica-nos Bittencourt (1993, p. 36) que eles

decidiram que “a educação do povo” podia esperar. Nada os pressionava nesse sentido, como no caso europeu. O catolicismo no Brasil predominava sem grandes concorrências, sem lutas religiosas, não se vendo forçado a cuidar de aumentar as leituras dos textos religiosos para seus fiéis, como na França, que desde o século XVI teve que se haver com os protestantes. Também para o Estado não havia necessidade de impor a escola para obter uma unidade linguística, em território sem dialetos, após a derrota dos índios, mortos ou espalhados pelas selvas. E, os setores agrários, dominantes da vida política, desconfiavam das “luzes” para as classes inferiores, que em nada fortaleceriam seus empreendimentos e menos ainda concorreriam para a manutenção de seus privilégios.

Sobre o material utilizado nesse contexto escolar de início da formação do ensino básico no Brasil, Bittencourt (1993) esclarece que havia o livro da disciplina organizado por nível de idade e conteúdo, que seguia o programa de ensino, e o livro de leitura, um tipo de literatura infantil. Entretanto, com o método mútuo em que o mestre utilizava grandes tábuas para ensinar a leitura e a escrita simultaneamente, o uso de manuais escolares era quase desnecessário.

O planejamento da instrução elementar ia sendo elaborado pelos grupos dirigentes, mas nem sempre foi consensual a ideia de que o ensino primário devesse obrigatoriamente ser atribuição do Estado. “A criação e o financiamento das escolas de “primeiras letras” foram temas de discussões entre os parlamentares das variadas províncias e continuaram quando da organização educacional dos estados da República Federativa” (Idem, p.33).

Em 1834, houve a promulgação da lei de reformas constitucionais. O artigo 10º, § II dessa Lei, atribuiu às Assembleias Legislativas das províncias o direito de cada província legislar sobre a instrução primária e secundária, ficando a legislação da instrução superior com o poder executivo (Cf. ALMEIDA, 2000).

A emenda, Ato Adicional Diogo Feijó, ao transferir a responsabilidade relativa às escolas de primeiras letras para os governos provinciais, só viria manter, senão tornar pior, as péssimas condições desse nível de ensino no país, haja vista as condições econômicas precárias da maioria das províncias espalhadas no extenso território e governada por uma elite fundiária formada por uma porção restrita da população provincial.

Segundo Almeida (2000, p. 65), as Assembleias Provinciais votavam leis incoerentes, não havia plano nem método. “O que havia eram interferências de grupelhos, a satisfação de algumas personalidades ou disputas oratórias sem convicção formada do que é o bem público, isento de egoísmo ou com um real interesse na difusão da instrução.”

Silva (1959) atrela a debilidade da tradição pedagógica ao baixo nível de desenvolvimento econômico, aspecto responsável pela dificuldade da organização escolar. Além desse problema calcado no âmbito econômico, acrescenta outro fator: a estrutura política, pois, segundo ele, “sentia-se que, sem a ação ou o concurso daquela esfera do poder governamental que tinha maior capacidade de mobilização dos recursos – o Governo geral – a suficiente difusão do ensino não poderia ser feita”. E conclui que a questão da ação governamental em âmbito nacional era “a mais significativa cogitação educacional dos fins do Império” (idem, p. 233).

Razzini (2000) acrescenta que a permanência da monarquia e da elite fundiária, e o prolongamento de sua estrutura econômica, social e política, deveram-se ao sucesso da empresa colonial portuguesa e a sua longa duração. No âmbito cultural, tal herança deixou “a aceitação e prolongamento dos valores e instituições dos colonizadores portugueses”. E nossa escola “era disfarçada com a adoção de outros modelos culturais europeus (franceses e ingleses, por exemplo), cujo cultivo (e adestramento) dava distinção à elite” (idem, p. 19).

Assim, a passagem da colônia para o estado autônomo fez surgir uma elite política autoritária, porém, não deixamos de ser uma nação periférica, agrária e extrativista com base na mão-de-obra escrava, dependente do mercado internacional, até o final do século XIX, quiçá até meados do século XX (Ibdem).

A busca da formação cultural calcada no modelo europeu, assim como os valores das elites, era um dos

traços distintivos mais visíveis na classe dominante, conferindo-lhe prestígio e autorizando-lhe o exercício do poder (trazido como ‘fardo’). Tal ‘missão civilizadora’ assumia os valores dos colonizadores europeus e desprezava, naturalmente, a cultura popular, enquanto a discussão da cultura nacional (‘o problema da cópia’, por exemplo) girava em torno da relação ‘elite e modelo’, desconsiderando a maior parte da população, segregada na pobreza e no analfabetismo, impedida, portanto, de votar e de participar ‘do universo da cultura contemporânea’ (Idem, p. 22).

Segundo Sevcenko (2003), toda a forma de manifestação da cultura ou religião popular era vítima do combate. Houve a proibição do bumba-meu-boi, das festas de malhação do Judas e o enfrentamento policial às formas de religiosidade popular como curandeiros e líderes messiânicos.

Needell (1993, p. 85) explicita a formação do aluno durante a chamada *belle époque tropical*: “quando aprendiam, de maneira tanto implícita quanto explícita, a avaliar o Brasil segundo os padrões europeus da época, as crianças da elite eram eficientemente treinadas para desprezar seu próprio meio cultural e o das massas brasileiras.”

### **3.2 O ensino secundário**

O termo secundário tem sua origem na classe denominada segunda dos estudos de humanidades. O sentido de secundário é o de intermediário em relação aos estudos superiores de retórica. Essa origem está na Universidade de Paris, em cujos estudos o termo “humanidades” fazia referência à classe “de segunda” que era uma propedêutica ao estudo da retórica. Nos colégios jesuíticos, também franceses, eram adotadas cinco classes, e havia o termo humanidades para nomear a classe intermediária entre as de gramática e de retórica (Cf. GASPARELLO, 2002). Ou seja, a origem do nome desse nível de ensino está vinculada a um modelo de estudo clássico humanista – característica que marcou o surgimento do secundário no Brasil.

As aulas isoladas, ou avulsas, como eram chamadas, compunham o ensino secundário no início do século XIX no Brasil. Uma vez que o ensino legado pelo período

colonial era tradicional, as aulas mantinham o método tradicional, o regime de disciplina e continuavam sob a influência da Igreja. A escola seguia a tradição da família e o público atingido era, majoritariamente, as elites.

As chamadas “aulas avulsas” tiveram origem nas aulas particulares, de latim, inicialmente.

Desde o período colonial, o que viria a ser considerada uma instrução secundária encontrava-se nos *Seminários e Colégios* dos jesuítas. Começou pelos rudimentos de Latim no *Colégio dos Meninos de Jesus* em São Vicente e logo depois na Bahia, Espírito Santo e Pernambuco. Seguiram-se as *Classes* e depois *Colégios*, no Rio de Janeiro e Pará. Aos poucos, com a formação do clero brasileiro, apareceram *aulas particulares* de Latim (GASPARELLO, 2002, p. 65).

O interesse crescente pelos cursos públicos de Filosofia (do Colégio da Bahia e, posteriormente, do Colégio do Rio de Janeiro) ampliava a procura dos alunos pelas aulas particulares de Latim e gramática, uma vez que ao candidato era necessário prestar “exame de competência” para ingresso no curso de Filosofia. “Após a expulsão dos Jesuítas, o Estado português – e depois o Império brasileiro – implementou a política das *aulas avulsas*, já conhecidas pela população escolar (Idem, p. 66)”.

Quanto a essa origem, Azevedo (1964, p. 553) afirma que

nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários foram na Colônia, os grandes focos de irradiação de cultura.

O governo do Brasil independente visava manter as estruturas política, econômica e social e ajustar-se à realidade internacional criada pela industrialização da Europa, pois a emancipação nacional apenas transferiu o poder político externo para dentro do país (Cf. XAVIER, 1994).

Para manter a estabilidade governamental, era preciso que houvesse, no Brasil, o ensino superior. Tal ensino iria formar a mão de obra especializada e atenderia à emergente

demanda dos serviços públicos. Nesse contexto, surgiu a necessidade de criação dos cursos superiores.

Sabemos que, durante o Período Imperial, a preocupação maior do governo brasileiro, no que diz respeito à educação, era a formação das elites que dariam continuidade à direção do país e tal preocupação prolongar-se-ia até as primeiras décadas da República.

A corte necessitava de mão-de-obra especializada, de cidadãos para compor os quadros políticos, técnicos e administrativos, pois seria inadmissível ao Estado Nacional não ter condições de formar seus dirigentes. Desse modo, em 1825, D. Pedro I implantou os cursos jurídicos. O ensino superior, em especial os cursos jurídicos, “representava um interesse real do novo governo e uma necessidade urgente para a confirmação do rompimento com a Metrópole” (Idem, p. 65).

Fávero (2002, p. 65) apresenta-nos a característica da elite governamental – herdada do Período Colonial – na primeira metade do século XIX: “governo civil estável, consequência do tipo de elite que se caracterizava sobretudo pela homogeneidade que se iniciou pela formação dos jovens em Coimbra (cursos jurídicos)”.

A organização do país tornava-se mais complexa, e a camada média da população brasileira entrava em expansão. Dela faziam parte “indivíduos ligados ao funcionalismo estatal, militar e civil, profissionais liberais, os chamados literatos (professores, artistas, jornalistas, publicistas e padres) e os comerciantes” (XAVIER, 1994, p. 67).

Diante do aumento da demanda desses profissionais, mais pessoas buscavam alcançar essas funções, o que acontecia por meio da instrução educacional – condição de formação que começava a ser muito valorizada e se tornava um meio de ascensão social. Entretanto, a infra-estrutura educacional existente

para a formação dos altos escalões do serviço público civil e militar, do clero e dos profissionais liberais, era raquítica, se comparada à estrutura europeia. Ao contrário dos centros europeus, não tínhamos nem universidade nem escolas secundárias aristocráticas e muito menos programas abrangentes para a educação do povo (RAZZINI, 2002, p. 23)

Além disso, a situação do ensino secundário foi diretamente influenciada pela estreita ligação que teve em relação ao nível superior:

no século XIX, inicialmente ‘anexa’ às faculdades de Direito e a outros cursos superiores, a escola secundária cresceu com o aumento da demanda dos cursos superiores, justificando o aparecimento de vários colégios, liceus, ginásios, ateneus, etc., e o desenvolvimento significativo de seu respectivo aparato (corpo docente, currículos e livros didáticos), logo controlado pelo estado (Idem, p. 24).

Tal nível de ensino não teve uma intervenção efetiva em busca de organização sistemática por parte do governo central. As aulas avulsas ampliavam-se e, além dos espaços anexos às faculdades, aconteciam em salas de prédios diversos ou em domicílio. Sob essas condições, as iniciativas privadas atendiam à demanda, e o secundário se fazia majoritariamente no âmbito privado.

A ação do governo central, em relação à exigência do ensino secundário para a ascensão ao ensino superior e, por causa disso, o controle estatal sobre ele, foi a de fundar o Colégio Pedro II como meio de trazer um modelo nacional para que os liceus, ateneus e instituições particulares pudessem unificar seus exames, validando-os para todo o território nacional.

Segundo Almeida (2000), a origem da instalação do Colégio Pedro II se deu no Seminário de São Joaquim, fundado pelo Bispo D. Antônio de Guadalupe, que governou a diocese do Rio de Janeiro de 1725 a 1740. Tal seminário era destinado a instruir um número determinado de órfãos e, em 1834, foi transformado em uma escola profissional. Além de fornecer a instrução primária, passou a preparar os alunos para diferentes profissões como alfaiate, sapateiro, carpinteiro e marceneiro.

Três anos mais tarde, em 1837, o Seminário de São Joaquim foi transformado em uma

espécie de Faculdade de Letras, sob o nome de Pedro II (...). Os cursos foram constituídos e divididos em cadeiras de Latim, Grego, Francês, Inglês, Retórica, e Poética, Geografia, História, Filosofia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Física, Aritmética, Álgebra, Geometria e Astronomia. (ALMEIDA, 2000, p. 79).

Mantidos à custa do governo central, o Colégio Pedro II e os preparatórios, anexos às escolas superiores públicas, eram exceção no quesito financiamento, pois o ensino secundário das outras províncias era custeado por elas próprias. Em forma de curso e de aulas avulsas, os liceus provinciais estabeleciam-se geralmente nas capitais (Cf. Razzini, 2000).

Na tentativa de organizar de alguma forma o ensino, a partir do Ato Adicional de 1834, são criados liceus provinciais que, na prática, não passaram de aulas avulsas num mesmo prédio. É assim que, em 1835, é criado o Ateneu no Rio Grande do Norte; em 1836, os liceus da Bahia e da Paraíba; e em 1837 o Colégio Pedro II, na corte (FÁVERO, 2002b, p. 81).

Esse movimento, também conhecido como “movimento dos liceus”, destaca o Seminário de Olinda como primeira manifestação de uma escola secundária brasileira, “uma experiência de vanguarda, realizada ainda como que em proporções de laboratório” (CHAGAS, 1980, p. 15).

A renovação educacional que se manifestou no seminário de Olinda, tipo de colégio que não acompanhava o modelo jesuítico, tinha um ensino retórico, literário e religioso. Essa instituição foi logo considerada o melhor colégio de instrução secundária no Brasil (LIMA *apud* AZEVEDO, 1964). Comparado a um liceu francês, o seminário de Olinda representou a ruptura com a tradição jesuítica do ensino colonial.

Chagas (1980) ressalta a influência francesa no secundário, claramente expressa no nome ‘liceu’. Os liceus, embora de ordem pública, nada tinham de popular, pois se voltavam para o polimento de nossas elites de caráter tradicional e resistentes às mudanças. Essas escolas nasciam do espontaneísmo de impulsos locais e não resultavam de um planejamento racional, característica essa que se aplica aos primeiros que apareceram: o de Pernambuco, em 1826, e os do Rio Grande do Norte, em 1835, e da Paraíba e da Bahia, em 1836, já citados acima.

Quanto à permanência dessas instituições, “só a custo se adquiriram uma existência mais efetiva, quando não eram sucessivamente extintos e restabelecidos”. Quanto ao número, “tendeu sempre a crescer, principalmente depois que, em 1837, se fundou no Município da Corte o Colégio Pedro II” (Idem, p. 15).

Quanto às obras utilizadas nas aulas do secundário, cabia ao ministro do Império, tendo ouvido professores e reitor, formar o catálogo das obras admitidas para as aulas do colégio, assim como cabia também ao ministro enviar, ao menos uma vez por ano, dois emissários que deveriam assistir às aulas dos diversos professores com o objetivo de descrever tudo que tivessem observado em relatório (Cf. MOACYR, 1936).

O mesmo autor supracitado declara que segundo o relatório de 1840:

as aulas avulsas da instrução secundária se tem conservado até agora, sem uma exata e regular fiscalização, conquanto o zelo e a probidade dos professores, que ocupam as respectivas cadeiras, tenham tornado de pequeno uma falta grave, indispensável se torna o restabelecimento de uma autoridade, a quem se cometa a vigilância sobre os mesmos professores no desempenho de suas obrigações, assim como sobre a aplicação e bom comportamento dos alunos; formando-se para este fim um regulamento apropriado às nossas circunstancias (Idem, p. 304)<sup>7</sup>.

É Fávero (2002) que nos apresenta, por meio da leitura do discurso de inauguração do então ministro e secretário de Estado e Justiça Interino do Império, Bernardo de Vasconcelos, os objetivos, orientações e origens oficiais do Colégio Pedro II. O objetivo da criação do colégio não era a substituição dos colégios particulares, mas a oferta de um modelo: “o intento do Regente Interino criando esse colégio é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nessa Capital” (VASCONCELOS *apud* FÁVERO, 2002, p. 82). As propostas dessa instituição eram

manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece, e muitas vezes, assustada, reprova (Idem).

O modelo adotado era o francês, e o plano de estudo seguia as escolas francesas do Antigo Regime: letras clássicas, ciências, história e línguas modernas (Cf. FÁVERO, 2002, p. 83).

---

<sup>7</sup> *Conto de escola*, de Machado de Assis, ilustra a relação professor-aluno ao narrar um suborno em troca de explicações de sintaxe entre dois alunos e a reação decorrente do professor ao perceber o ocorrido. O contexto desse conflito é uma sala de aula de 1840.

A distribuição de estudos foi apresentada também no dia de fundação do colégio (2 de dezembro), entretanto afirmara-se que essa divisão seria feita pelo Conselho colegial e aprovada pelo ministro do Império. Na distribuição exposta, a gramática nacional apareceu nas aulas dos 1º e 2º anos, na quantidade de cinco lições semanais, mesma quantidade das outras disciplinas com exceção de desenho e música vocal das quais os alunos teriam duas lições semanais de cada uma (Cf. MOACYR, 1936).

Embora a gramática nacional não participasse dos anos escolares seguintes, dentre os prêmios que os alunos ganhavam ao fim do ano, havia dois dentre eles e duas menções honrosas para aqueles que melhor fizessem dissertações filosóficas em língua nacional e compusessem um discurso em latim. Isso mostra que a boa escrita em português era valorizada no colégio desde sua fundação.

Os professores eram nomeados pelo governo. A eles caberia não somente ensinar as letras e ciências, mas também lembrar aos alunos seus deveres para com Deus. Tanto no início das aulas, quanto no das refeições, as orações eram obrigatórias. Tal herança religiosa arraigada à cultura no Brasil tinha raízes no ensino jesuítico.

Os alunos, para serem admitidos, deveriam ter entre 8 e 12 anos, saber ler e contar as quatro operações, ter atestado de bom procedimento dos professores ou diretores das escolas que tivessem frequentado, ter despacho de admissão do reitor, e precisavam, ainda, ter sido vacinado (Cf. MOACYR, 1936).

Quanto ao tempo de estudo, o curso do colégio era dividido em oito anos. Organizado em classes, cada uma delas não poderia ter mais de 30 ou 35 alunos. Cada aluno tinha direito a “mesa distinta” no refeitório e na sala de estudos. Aqueles que fossem internos teriam, dentro do possível, seu dormitório a parte (Idem). A maioria dos alunos vinha da elite da sociedade rural e burguesa, e alguns poucos eram da massa de mestiços que saíam das vilas para as cidades.

Quanto ao currículo, até então o que se tinha na capital do Império, nas aulas avulsas, eram: Latim, Geometria Filosófica, Retórica, Grego, Francês, Inglês e Comércio, que se espalhavam pela cidade sem inspeção e seguindo as sugestões de cada professor.

Como já dissemos, a organização do Colégio teve por modelo a orientação francesa. Na França, segundo Restaino (2005), a educação da elite era centrada nos

clássicos gregos e latinos, enquanto os pobres recebiam o ensino do vernáculo, um meio barato de garantir alto índice de alfabetização. Segundo a mesma autora, o que nos diferenciava desse modelo é que, no Brasil, não havia a opção popular, que passou a existir de maneira sistematizada somente na segunda metade do século XX<sup>8</sup>.

No Colégio Pedro II, as matérias eram divididas em oito séries a serem cumpridas em oito anos. Entretanto, o aluno poderia promover-se para a série seguinte no 5º mês do ano letivo, caso fosse aprovado no exame da série. Com isso, era possível ao bom aluno cumprir o curso completo em 6 ou até mesmo em 4 anos e, terminado o curso, o aluno tinha o direito de matrícula nas Academias do Império (Cf. HAIDAR, 1972).

Segundo Faccina (2002, p. 77), o Colégio Pedro II

foi o único estabelecimento de ensino a dar o grau de Bacharel em Letras e outorgar aos seus bacharelados o direito de ingressar nos cursos superiores, sem prestar os exames das matérias preparatórias. Isso só vem confirmar o caráter elitista da instituição. Era, pois, um privilégio a poucos concedido.

A mesma autora informa ainda que era prática do colégio premiar os bons e disciplinados alunos e jubilar os repetentes. Além disso, o custo da anuidade era alto, de modo que eram poucos os que podiam arcar com as despesas.

Nos longos anos do Segundo Reinado, não faltaram tentativas de organizar o ensino. Em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara temporária, composta pelos deputados Tôrres Homem, Dias de Carvalho e Domingos José Gonçalves de Magalhães, apresentou três projetos: um para fixar normas para o exercício do magistério e abertura de escolas; outro para criar o Conselho Geral de Instrução Pública e, nesse Conselho, a criação de uma junta para auxiliar na organização, inspeção e direção da instrução pública; e o último seria fundar o Liceu Nacional que abrigaria o ensino viabilizado nas aulas avulsas, que, por sua vez, seriam extintas. Se por um lado o Colégio atendia aos filhos das classes abastadas, por outro o Liceu cobraria a quarta parte do que cobrava o Pedro II e teria por objetivo fazer chegar a todos uma boa educação literária.

A Câmara, entretanto, deteve-se a assuntos do momento como a discussão da guarda nacional e a reforma judicial, por exemplo, e a reforma do ensino se adiava.

---

<sup>8</sup> Sobre esse assunto, ver PALLARES-BURKE (2001).

As aulas avulsas tinham mais alunos que o Colégio; e pululava, à revelia do estado, a criação de escolas particulares.

Segundo Xavier (1994), começavam a surgir colégios promovidos pela legislação. Multiplicavam-se as escolas de ensino secundário por meio do investimento privado. Um dos fatores que incentivaram esse aumento das escolas secundárias particulares foi a busca das elites que procuravam o ensino secundário para ter acesso ao superior.

Em 1854, segundo o relatório anual do ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, já havia liceus em 16 províncias e, até 1872, todas as 20 do Império possuíam esses estabelecimentos, dos quais apenas dois se denominavam “ateneus”. Com eles e com o Colégio de Pedro II passou-se a identificar a tradição propriamente brasileira de ensino secundário. (CHAGAS, 1980, p.15).

Na década de 50, várias ações, na área educacional, foram legalizadas. A vontade de progresso e a busca por realizações materiais caracterizaram essa década. Em 1854, sob o Ministério Couto Ferraz, criou-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte que, ligada ao Ministério do Império, tinha por função fiscalizar e orientar, na capital do Império, o ensino público e particular de nível primário e médio. Esse órgão foi responsável por estabelecer condições rigorosas para o exercício da atividade do magistério como, por exemplo, a requisição de provas de moralidade e capacidade e os exames públicos (Cf. HAIDAR, 1972).

Os relatórios mostravam a ineficácia do método lancasteriano, a falta de instalações físicas e a ausência de um serviço de inspeção nas escolas. A situação do ensino clamava por uma reforma, e a ocasião para tal reforma se deu com Luiz Pereira do Couto Ferraz, ministro do Império na década de 1850, que baixou o Decreto n. 1.331 – que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da corte (Cf. SAVIANI, 2006).

Esse decreto previa a instrução secundária ministrada no Colégio Pedro II, em sete anos, ou nas aulas públicas avulsas. Desse modo, assumia a coexistência de dois modelos para o secundário. Propunha, também, a substituição das escolas normais pelos professores adjuntos e o método simultâneo, afastando-se oficialmente do método mútuo. Entretanto, permitia a possibilidade da adoção de algum outro método de acordo com o inspetor geral e o Conselho Diretor.

Nessa mesma década, em 1856, o Ministro Couto Ferraz aprovou o Regulamento Especial para o Colégio Pedro II, e os estudos foram, então, divididos em dois cursos. Havia os estudos de 1ª classe, com duração de 4 anos, em que se estudava Gramática Nacional, Latim, Francês, Inglês, Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria Retilínea, Geografia e História Moderna, Geografia e História do Brasil, Ciências Naturais, Desenho, Música, Dança e Exercícios Ginásticos, e, após, o aluno percorria os estudos de 2ª classe, com duração de 3 anos. Esse curso era composto pelas seguintes disciplinas: Alta Latinidade, Alemão, Geografia e História Antiga, Geografia e História da Idade Média, Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética e Italiano.

Esse novo regulamento permitiu maior espaço à língua nacional e ampliou também os estudos históricos e geográficos. Os primeiros anos traziam os estudos científicos enquanto os três últimos tinham um caráter humanístico e literário. Faccina (2002, p. 78), ainda em relação à reforma de 1856, apresenta as modificações que, segundo ela, contribuíram na sistematização do ensino brasileiro e do aprendizado da língua materna, durante o período imperial.

Salientamos, na segunda classe, especificamente no 7º ano, que havia uma dedicação especial à prática da eloquência e à composição de discursos e narração feita em português, com o aperfeiçoamento do estudo dos poetas e prosadores clássicos, portugueses e brasileiros.

Ainda na década de 1850, o Colégio Pedro II fora dividido em dois: o Internato e o Externato. O Internato mudou-se para um casarão, deixando todo o espaço da antiga dependência para abrigar o Externato. Expandido seu espaço, o Externato teve o número de vagas aumentado compensando a extinção das aulas avulsas.

O plano de estudos sofreu também algumas alterações. Tendo em vista qualificar a graduação dos alunos que chegavam do ensino elementar apenas alfabetizados, foi criado o 5º ano especial. Esse ano adicional destinava-se àqueles que aspirassem ao certificado de 1ª classe. Entretanto, não teve sucesso, pois todos os alunos continuavam matriculados para completar os sete anos. A razão desse fato, como justifica Haidar (1972, p. 119), pautava-se na busca pelo acesso às profissões liberais.

O desprestígio das funções manuais e mecânicas exercidas até então por humildes artesãos e por escravos e a ascensão social, propiciada pelo ingresso nas profissões liberais às quais conduziam os cursos das Academias incentivavam a busca dos canais de acesso à nova aristocracia de bacharéis e de doutores. O ingresso nos cursos superiores, aliás extremamente facilitado pela desmoralização dos exames de preparatórios era, pois, a meta necessariamente visada por todos os jovens que empreendiam os estudos secundários.

Em 1857, criou-se um curso paralelo, mais científico, que visava atender esses alunos interessados nas atividades profissionais (Cf. FACCINA, 2002).

Na década seguinte, em 1862, confirmado o insucesso da reforma de Couto Ferraz, as matérias foram novamente reorganizadas num curso único de sete anos: houve a diminuição das aulas de Física, Química e Ciências Naturais e ampliação do estudo do Vernáculo.

Nessa fase da história da educação no Brasil, o ensino superior era bastante concorrido, por conta da alta demanda em relação aos poucos cursos oferecidos. Esse descompasso se dava principalmente nas províncias distanciadas do centro político e econômico do país, ou seja, da região sudeste. E os exames preparatórios eram um meio de controlar a disputa de acesso ao superior. Esses exames tinham a mesma função dos vestibulares atuais. Apenas, os alunos que tivessem cursado o Colégio Dom Pedro II eram dispensados dos preparatórios (Cf. XAVIER, 1994).

Havia, ainda, segundo a mesma autora, o monopólio da concessão dos diplomas por parte do poder central. Era somente por meio da posse desse diploma obtido por meio dos cursos estatais que os indivíduos podiam exercer legalmente as atividades profissionais.

Nos anos 1870, o Brasil vivenciava nova fase tanto na política quanto nas ideias da sociedade. O aquecimento da economia, por meio da exportação do café, e o consequente conhecimento do país no exterior contribuía na busca pela modernização do Brasil.

Acreditava-se que a evolução seria alcançada pela educação. Desse modo, o ensino científico ganhava especial importância nos estudos secundários. Esse nível de ensino buscou, a partir de então, formar o cidadão não só para ingressar nos estudos superiores, mas também habilitá-lo às exigências complexas e variadas da vida social (Cf. HAIDAR, 1972).

Nas discussões sobre o rumo da educação, havia os defensores das letras e os partidários dos estudos científicos. Essa polêmica aplacava-se sobre o secundário por seu caráter geral e não direcionado a qualquer atividade profissional.

O conceito de cultura geral foi uma formulação do século XIX. Tal elaboração aconteceu em função da oposição entre os estudos clássicos (humanistas) e modernos. A cogitação acerca do objetivo do ensino secundário encontrava-se, ainda, inconsistente e, quanto ao currículo, tal situação refletia o conflito entre esses estudos – discussão que agitava a comunidade europeia da época. Silva (1959, p. 230) explica-nos que “o ensino secundário aparece-nos como um ensino que se propõe à transmissão de um conteúdo considerado valioso *per se* e não por seu valor instrumental em relação a um objetivo predeterminado.”

No século XIX, nesse contexto, Rui Barbosa propôs a união das letras e da ciência. E o ensino secundário foi concebido dessa maneira: “não formaria letrados ou cientistas, mas disciplinaria e robusteceria o espírito preparando-o, desse modo, para os estudos posteriores” (Idem, p. 124).

Houve, em 1879, o Decreto n. 7.247, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, que declarava em seu artigo 1º: “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (SAVIANI, 2006, p. 26). Outras previsões dessa reforma foram: a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos; criação de bibliotecas e museus escolares, de escolas profissionais e, também, a abertura de mesas de exames de preparatórios nas províncias.

Essa reforma deu ensejo aos pareceres de Rui Barbosa, que propôs seu projeto de Reforma do Ensino Primário como um curso de instrução secundária popular moldada nas *high schools* e com o objetivo de fornecer uma base de conhecimento essencial à cultura humana. Embora as mudanças refletissem as tendências da época, elas não alteraram os estudos realizados no Colégio Pedro II.

Também na década de 1870, o Colégio sofreu outras mudanças que permitiram exames finais por disciplina e, ainda, matrículas avulsas, o que acabou por promover a fragmentação dos estudos secundários. A instituição passou a fornecer cursos preparatórios

aos exames das Academias. “É obvio o que aconteceu: os alunos pararam de frequentar as disciplinas que não faziam parte dos preparatórios” (RESTAINO, 2005, p. 43).

Em 1881, nova reforma (Lei Saraiva), pouco significativa, não mudou a situação do estudo secundário fragmentado. Foram mantidas as matrículas avulsas e os exames finais por disciplina, o que permitia aos estudantes matricularem-se em uma ou mais aulas e terem o direito de fazer o exame final como outro estudante que frequentasse o curso todo.

Ao fim do Império, em 1888, outra reformulação extinguiu as matrículas avulsas, mas manteve o sistema de exames finais por disciplina. Apesar dos diversos problemas enfrentados pelo secundário, seu valor social ainda se destacava.

Além de essencial para os estudos superiores, pode-se dizer que sem ele não tem recebido a conveniente educação o homem que se destina a qualquer carreira, ainda diversa da das letras, como o comércio e a indústria. A instrução secundária é indispensável para qualquer indivíduo poder ter entrada nas classes médias da sociedade (MOACYR *apud* SILVA, 1959, p. 231)

### **3.3 A escola secundária na Primeira República**

A Primeira República herdou do Império um ensino secundário carente de ações político-pedagógicas efetivas cujas condições se manteriam nesse novo período político da história brasileira.

Segundo Fávero (2010, p. 285), os primeiros anos da República, aproximadamente, de 1889 a 1920, foram “de vital importância para a vida nacional, pois, com o crescimento de uma classe média urbana e o início, ainda que incipiente, da industrialização, a instrução passou a desempenhar papel importante”, pois “uma das formas de o novo segmento diferenciar-se era pela escolarização e pelo saber, objetivo a ser alcançado na nova época”.

Leão (1917, p. 12) afirmou, em uma de suas conferências sobre educação, no início do novo século, que “a educação popular é a grande questão do momento. Sem educação não há povo que seja grande nem forte. E agora é, no Brasil, a ocasião mais propícia para se interessarem todos os elementos sociais na sua realização”. A relação entre a instrução e

a transformação social tornara-se não só uma crença social, como também uma necessidade política.

O objetivo das elites era acompanhar o progresso e para tal era preciso alinhar-se aos padrões e ao ritmo da economia europeia, onde o progresso era assombroso nas indústrias e comércios. “A imagem do progresso – versão prática do conceito homólogo de civilização – se transforma na obsessão coletiva da nova burguesia” (SEVCENKO, 2003, p.42).

No início do período republicano, uma primeira execução em nível federal, na área da educação, foi a reforma de Benjamin Constant, de 1890, que tentou trazer ao país ideias positivistas, mas não obteve êxito, o que se justifica, segundo Faccina (2002), “pela descentralização (ensino dual), pela grande extensão do país, pelas discrepâncias econômicas entre os estados”.

Segundo Restaino (2005), as primeiras providências dessa reforma foram a eliminação, do currículo do secundário, das disciplinas Italiano, Retórica, Filosofia e História Literária e inclusão de História da Literatura Nacional e a modificação do nome da instituição Colégio Pedro II para Ginásio Nacional. Apesar da modificação do nome, essa instituição ainda continuava como referência para todos os estabelecimentos de ensino secundário e regulamentava programas e compêndios que deviam ser adotados nos exames preparatórios.

Xavier (1994, p. 106) acrescenta que “a reforma na escola secundária padrão introduziu o estudo das Ciências, incluindo noções de *Sociologia, Moral, Direito e Economia Política*”. Dessa forma, conciliava-se o humanismo das Letras e a tendência científica advindas com as ideias positivistas conforme o padrão europeu da época. Essa foi a modernização do ensino que se fez na época. Além do caráter humanístico, a presença das ciências deu um caráter enciclopédico à instrução secundária.

Se cultura clássica foi fator de coesão nacional para a França, no Brasil esse modelo cultural foi a marca distintiva das elites que com essa posse tinha também os títulos oficiais, cargos e funções públicas (Cf. GASPARELLO, 2002).

Ainda em 1890, criou-se a Secretaria do Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. A composição dessa Secretaria demonstra a pouca importância que

os governantes davam à educação, colocando-a ao lado de instituição tão diferente como Correios e Telégrafos, o que explicitava o abandono da educação como instituição responsável pelo desenvolvimento intelectual da população e do país enquanto nação (Cf. FACCINA, 2002).

Promulgada em 1891, a primeira Constituição republicana dividiu as responsabilidades educacionais entre a União e os Estados: à primeira, caberiam a criação e o controle das instituições de ensino secundário e superior; e aos Estados, caberiam os mesmos cuidados em relação ao ensino primário e ao ensino profissionalizante.

Era realmente um tempo paradoxal, pois havia a crença na educação como elemento de modernização da sociedade, entretanto, as ações político-sociais não respondiam às aspirações da sociedade brasileira, uma vez que não instrumentalizavam a reforma do ensino, desejo apontado e proclamado ao fim da época imperial.

Em 1891, as disciplinas que faziam parte dos exames preparatórios eram Português, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Aritmética e Álgebra, Geometria e Trigonometria, Geografia, História Universal, Física e Química, História Natural. Em 1892, a disciplina História Universal passou a ser História do Brasil. Apesar da reforma, não aconteceram modificações no regulamento do Colégio, e os antigos problemas dos exames preparatórios e da formação fragmentada do aluno por conta das matrículas avulsas e dos exames finais continuavam.

Sabemos que, na Europa, lentamente, os governos chegaram a intervir mesmo nas escolas particulares por meio de legislações que objetivavam uniformizar calendário, tempo de estudo, disciplinas, e procedimentos, ação que delineou a criação dos sistemas educativos nacionais, o que não ocorreu no Brasil. Entretanto, nesse continente – espelho no qual a elite brasileira queria ver-se, no que diz respeito ao ensino secundário, foi feita a divisão entre os burgueses que recebiam formação clássica e os trabalhadores que recebiam a educação técnica (Cf. ARANHA, 2006).

Desse modo, em 1892, tentou-se aplicar essa divisão no ensino secundário brasileiro: propedêutico com 6 anos de duração e clássico com 7 anos. Entretanto, como acontecia no Império, a mudança não teve êxito, e em 1899 unificou-se novamente o curso, com duração de 6 anos (Cf. RESTAINO, 2005).

Mudança marcante do Período foi a laicização do ensino público. A Constituição Republicana estabeleceu a separação entre Estado e Igreja (Cf. XAVIER, 1994). Junto a essa nova determinação legal, houve, também, a eliminação do critério de renda mínima para o direito ao voto, entretanto manteve-se a restrição do voto ao analfabeto. Ou seja, o povo continuava, em sua maioria, analfabeto e alheio à participação do poder; enquanto as elites mantinham-se no controle das instituições.

A manutenção dessa limitação ao direito de voto ao analfabeto dava à instrução pública o índice de identificação dos grupos dominantes (Cf. XAVIER, 1994), de acordo com o que já assinalara Fávero (2010).

A urbanização acelerada, consequência do capitalismo industrial criou forte expectativa em relação à educação uma vez que o trabalho passou a exigir qualificação da mão-de-obra. Nesse contexto, a criação de escolas técnicas intensificou-se assim como a discussão sobre metodologias (Cf. ARANHA, 2006).

Surgiram novos regulamentos que buscavam adequar o currículo aos interesses do país. Em 1911, retirou-se Lógica e Literatura do currículo do curso secundário para colocar no lugar Higiene e Instrução Cívica, uma vez que vivíamos intenso processo de urbanização, e o país, assim como a capital, sofria todos os anos com epidemias de febre amarela (Idem).

A partir de 1915, afirma Nagle (1978), voltou o entusiasmo pela educação e múltiplas ações configuraram um novo momento. As conferências do poeta Olavo Bilac incentivavam a formação da Liga da Defesa Nacional, em 1916. O objetivo dessa Liga era chamar atenção para a grave situação moral em que vivia o país. A solução para esse problema estaria no serviço militar que protegeria o Brasil da cobiça internacional e na instrução que combateria a quebra da unidade do país ocasionada pelo parco patriotismo.

Pregava-se o civismo patriótico por meio da fundação das Ligas Nacionalistas. Havia preocupação em promover a língua pátria e avivar a História e a Geografia do Brasil. A Liga Nacionalista de São Paulo, por exemplo, buscava combater a abstenção eleitoral e as fraudes da votação, assim como lutou contra o analfabetismo.

### 3.4 O ensino de língua portuguesa no fim do Império e na Primeira República

Especificamente, quanto ao ensino de português, Chagas (1980, p. 20) nos apresenta algumas porcentagens da participação dessa disciplina no currículo do ensino secundário, no século XIX:

já não nos surpreende que se ensinassem sete línguas, além de Retórica e Literatura, e sim que *entre essas línguas* o Português nem sequer aparecesse no plano de 1876; ou aparecesse com menos de 1% nos de 1841 e 1878; com menos de 10% nos de 1853; e com menos de 15% nos de 1862 e 1870; Para surgir com 27,7% no ano de 1881 (grifo do autor).

Segundo o mesmo autor, a aparente reação quanto à porcentagem mínima de ensino de português no fim do século, “não retratava maior apreço ao idioma nacional e apenas significava, com atraso de alguns anos, que ele passara a ser exigido como preparatório nos exames de ingresso dos cursos superiores” (Idem).

Observando os Programas de ensino da escola secundária brasileira que antecedem os últimos 25 anos do século XIX, encontramos, pela primeira vez, o título Português, como disciplina a ser estudada, em 1862. Essa disciplina aparece apenas no primeiro ano, não há listagem dos conteúdos, entretanto há a indicação do livro utilizado: *Gramática de Língua Portuguesa* de Fr. Francisco de S. Luiz.

O programa posterior ao de 1862 é o de 1877. Nele a disciplina consta como conteúdo não só no primeiro, mas também no segundo ano. No primeiro ano, há uma longa lista dos conteúdos gramaticais que apresenta 31 itens. Dentre eles estão, por exemplo, Figuras de dicção, Verbo e suas espécies, Conjunções. A obra utilizada é a *Gramática Portuguesa* de Manoel Rodrigues da Costa.

No segundo ano, não há a lista de conteúdos, e a disciplina *Português* divide-se em *Lexicologia* e *Sintaxe*, *Análise*, *Recitação* e, por fim, *Exercícios de redação verbal e escrita*. Em cada um desses quatro itens há uma explicação sobre como deveria ser desenvolvido o conteúdo em relação à prática do aluno e em relação à atuação do professor. Na *Análise*, por exemplo, explica-se que o aluno fará a decomposição das frases em seus elementos de modo a reconhecer natureza, forma e função de cada palavra, e “o

professor insistirá nos exercícios de análise etimológica, a fim de habituar os alunos a conhecerem o valor preciso das palavras” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 69).

Vemos que não só o número de aulas do programa de 1862 para o de 1877 aumentou como também houve a especificação dos conteúdos. Há, ainda, a forma como eles seriam trabalhados – indicação explícita da preocupação com a prática de ensino da língua materna.

Em 1878, há a diminuição das aulas dessa disciplina, que passa a estar presente no sétimo ano somente. Seu conteúdo aparece junto a *Literatura Geral*, e duas linhas o explicitam: “Gramática filosófica, análises e exercícios de redação verbal e escrita” (Idem, p. 91).

O programa seguinte é publicado em 1882. Nele, o aumento das aulas de língua portuguesa é significativo. A disciplina está presente nos cinco primeiros anos, quase desaparece no sexto, e está presente no sétimo. No primeiro ano, há vinte e um itens a serem estudados, e a gramática utilizada é a mesma do programa anterior, ou seja, a de Manuel Rodriguez da Costa. O nome da disciplina é alterado para *Gramática*, e surge outra disciplina com o nome *Composição*. Nessa, o aluno reproduzirá narrativas feitas pelo professor e imitará trechos ditados e explicados em aula.

No segundo ano, o conteúdo relativo ao estudo da língua portuguesa é organizado sob o título *Programa de ensino de Português* e não apenas *Português*. Os conteúdos não aparecem em forma de lista, mas há um único parágrafo que explicita a sequência dos itens: “Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século atual: explicação do sentido preciso de cada período e cada parágrafo. Exercícios ortográficos sob ditado de trechos de prosa e verso (...)” (Idem, p. 97).

A gramática a ser utilizada é a de Júlio Ribeiro.

No terceiro ano, explica-se o que será estudado em dois parágrafos que apresentam o conteúdo: *Leitura e redação*, no primeiro parágrafo, e *Gramática*, no segundo. A obra a ser seguida é a mesma do segundo ano, a de Júlio Ribeiro.

No quarto ano, além da dupla divisão do terceiro ano, há o tópico *Composição* que define a produção escrita do aluno em períodos, breves narrações, descrições, cartas e escritos de acordo com os subsídios do professor. Além da gramática de Júlio Ribeiro há

*Prosas seletas* por José da Fonseca e *Seleção nacional* por F. J. Caldas Aulete, 3ª edição (Poesia).

No quinto ano, o conteúdo é bastante semelhante ao do quarto, aparecendo apenas maiores detalhes de itens que já constavam no ano anterior, e as obras são iguais aos do quarto ano. No sexto, não há a nomeação “programa de português”, e os conteúdos relativos a esse domínio estão no programa de ensino de retórica, poética e literatura nacional. São eles: partes do discurso, figuras de pensamento e de palavra, estilo e gêneros. No sétimo ano, o conteúdo do programa de ensino de português aparece junto ao de história literária. Novamente, há uma lista com 21 itens que parte do estudo das letras, passa pela classificação das palavras e chega à sintaxe.

Em 1892, o ensino de língua portuguesa é mantido nos cinco primeiros anos e retirado do sexto e sétimo anos.

Quanto às obras contempladas nos cinco anos de ensino da língua, atestamos o que segue:

1º ano: *Gramática Portuguesa – curso médio* de João Ribeiro

2º ano: *Gramática Portuguesa – curso superior* de João Ribeiro

3º ano: *Lições de gramática portuguesa* de João Ribeiro

4º ano: *Gramática Analítica* de Maximino Maciel

5º ano: *Noções de gramática portuguesa* de Pacheco da Silva Junior e Lameira de Andrade.

No ano seguinte, 1893, há novo programa, entretanto a disciplina de língua portuguesa recebe alteração apenas no que diz respeito à escolha da gramática a ser adotada no terceiro ano: sai *Lições de Gramática portuguesa*, de João Ribeiro, e entra a obra homônima de Pacheco da Silva Junior e Lameira de Andrade.

O programa seguinte é o de 1895. Nele, o conteúdo do 1º e 2º anos é mantido, mas há alteração das obras: sai a gramática de João Ribeiro e entra a de Alfredo Gomes. Além disso, acrescenta-se a obra *Autores Contemporâneos*, de João Ribeiro. O 3º ano mantém-se idêntico, e retira-se o estudo de língua portuguesa do 4º e 5º ano.

Em 1898, novamente o programa é reorganizado. As alterações aparecem já no 1º ano. O conteúdo de gramática é explicitado em duas linhas somente: “explicação pelo

processo intuitivo das regras mais elementares; análise léxica e sintática de períodos simples” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 162), e a obra gramatical adotada passa a ser *Elementos de gramática portuguesa* de Felisberto de Carvalho. No 2º ano, a obra é a mesma do programa anterior, ou seja, a gramática de Alfredo Gomes. No 3º ano a gramática seguida é também a de Alfredo Gomes.

A disciplina de língua portuguesa, por sua vez, volta ao 4º e 5º anos e consta também no 6º. No 4º a disciplina segue a gramática de Alfredo Gomes e não mais a gramática de Maximino Maciel, conforme o programa de 1893. O 5º ano segue a gramática de Pacheco da Silva Junior e Lameira de Andrade, como o fizera também no programa de 1893, e para o 6º adota-se essa mesma obra.

Após o programa de 1898, um novo programa é elaborado em 1912, cuja organização foi feita a partir das disciplinas. A primeira disciplina do programa é Português, que consta nos quatro primeiros anos. Entretanto, não há explicitação das obras utilizadas.

Em 1915, surge novo programa que mantém o modelo de organização por disciplina. Nesse programa, o último que surge no primeiro quartel do século XX, *Português* permanece nos três primeiros anos.

Percebemos a variação intensa no que diz respeito ao número de aulas de português no correr desses anos. Esse fato demonstra a instabilidade do modelo de formação educacional quanto ao ensino da língua materna, pela qual passou não só o Império como também as primeiras décadas da República.

## Capítulo IV

### O homem e a obra

Para compreender a construção da gramática de João Ribeiro, este capítulo foi organizado em três partes: a primeira apresenta o percurso de vida de João Ribeiro a fim de situá-lo em seu tempo e de entrever seu percurso intelectual nos estudos filológicos. A segunda parte trata das advertências das três primeiras edições da gramática, do prólogo da segunda edição e do índice da *Grammatica portugueza (3º anno)*, terceira edição – objeto desse estudo. É a partir dessa análise que verificaremos as ideias linguísticas que permeiam todo o conteúdo da gramática, levando em consideração as exigências do programa do Pedro II ao qual atende. A terceira parte diz respeito à organização da obra e às lições que a constituem. De acordo com o recorte de análise pretendido, descreveremos as lições referentes à morfologia e à sintaxe com o intuito de observarmos em que medida João Ribeiro transpôs suas concepções linguísticas para o conteúdo gramatical.

#### 4.1 João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes

João Ribeiro nasceu em 1860 e vivenciou o final do século XIX e as primeiras três décadas do século XX na elite cultural carioca. Foi jornalista, crítico, filólogo, historiador, pintor e tradutor. Tendo morado com os pais até a idade de 8 anos, passou a residir na casa do avô paterno, após um desentendimento com o pai. Homem instruído descendente de judeu holandês, o avô contava com uma pequena biblioteca onde o escritor iniciou suas primeiras leituras. Ribeiro mesmo atribuiu grande importância a essa época para a formação de seu espírito (Cf. RANAURO, 1997).

Nessa fase, familiarizou-se com obras de Herculano e Saldanha Marinho, releu o *Manual enciclopédico*, de Emílio Aquiles Monteverde, decifrou as charadas do *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro*, escreveu seus primeiros versos, alfabetizou crianças, em

um colégio de padres de Laranjeiras, para auxiliar a mãe nas despesas, e iniciou-se na pintura (Idem).

Terminado o curso de humanidades no Ateneu Sergipense de Aracaju, foi para Bahia cursar Medicina. Ao perceber a ausência de vocação para a área médica, partiu para o Rio de Janeiro com o intuito de frequentar a Escola Politécnica, mas acabou abandonando, também, os estudos de engenharia. Anos mais tarde, em 1894, tornou-se Bacharel em Direito. Dedicou-se ao jornalismo e nessa área fez muitos amigos e destacou-se muito.

Tornou-se amigo de Quintino Bocaiúva (*O País e O Globo*), José do Patrocínio (*Gazeta da Tarde*) e Alcindo Guanabara (*Correio do Povo*). No *Correio do Povo*, escrevia uma seção chamada “Através da semana”, sob o pseudônimo de Rishoforo ou Risoforo.

Nessa época, acompanhou José do Patrocínio para fundar a *Cidade do Rio*. Sua atividade no jornalismo tornou-se intensa, publicava crônicas diárias e esteve entre os mais destacados jornalistas da época.

Também no Rio de Janeiro, iniciou-se no magistério lecionando nos colégios São Pedro de Alcântara (de Zeferino Cândido) e Alberto Brandão. Entre 1885 e 1886, obteve destaque no concurso para oficial da secretaria da Biblioteca Nacional, onde trabalhou por cinco anos, antes de ser nomeado professor do Colégio Pedro II. Manifestou, ainda, interesse pela pintura, chegou a fazer aulas particulares dessa arte e a ser crítico de artes plásticas. Escreveu artigos sobre pintores e quadros nos jornais *A época*, de Zeferino Cândido, e *O país* (Ibidem).

Em 1889, casou-se com Maria Luíza Carneiro de Mendonça Fonseca Ramos, com quem teve dezesseis filhos.

Polígrafo, deixou-nos, além de suas gramáticas e textos filológicos, escritos em grande quantidade. Dedicou-se bastante aos estudos filológicos, tema no qual veio a ser autoridade respeitada. Para visualizarmos as obras escritas na área dos estudos de língua, apresentamos, a seguir, um quadro.

Quadro 01: obras escritas por João Ribeiro na área dos estudos da linguagem

	<i>Estudos Filológicos</i>
1885 – 1886	<i>Gramática Portuguesa</i> – para o primeiro ano (Alves e Cia., Rio), 2ª ed. em 1890 e 99ª em 1929 <i>Morfologia e Colocação de Pronomes</i> , tese defendida para a cadeira de português do Colégio Pedro II
1887	<i>Gramática Portuguesa</i> – curso médio (2º ano) <i>Gramática Portuguesa</i> – curso superior (3º ano) <i>Exame de Português e Lições de Gramática Portuguesa</i>
1889	<i>Dicionário Gramatical</i>
1890	<i>Instrução Pública-Primária, Secundária e Técnica</i>
1902	Nova edição de <i>Estudos Filológicos</i> , com acréscimo de artigos saídos em <i>A Semana</i> e aumentados
1905	<i>Seleta Clássica</i> (estudo complementar à <i>Gramática Portuguesa</i> – curso superior)
1908	<i>Frases Feitas</i> , com o subtítulo <i>Estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios</i> . Edita a <i>Gramática de Hilário Ribeiro</i> , revista, anotada e aumentada por Ribeiro
1910	<i>O Forbodão</i>
1916	<i>Exame de Admissão para os Ginásios</i>
1921	<i>A Língua Nacional</i>
1922	<i>Ramiz Galvão – Estante Clássica de Língua Portuguesa</i> <i>Notas de Um Estudante</i>
1923	<i>Colmeia</i> , 2ª série de <i>Notas de Um Estudante</i>
1926	<i>Novo Dicionário Enciclopédico da Língua Portuguesa</i>
1927	<i>Curiosidades Verbais</i> , estudos aplicados à língua nacional
1929	99ª edição da <i>Gramática Portuguesa</i> – 1º ano

Fonte: Ranauro (1997)<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Mantivemos a grafia dos títulos tal qual se encontra na obra de Ranauro (1997).

João Ribeiro fez muitas viagens à Europa, durante toda sua vida. Morou na Alemanha, em Hannover, entre os anos 1895 e 1897. Representou o Brasil no Congresso de Propriedade Literária, em Dresden, e também na Sociedade Geográfica de Londres, em 1895. Foi comissionado para realizar estudos e pesquisas sobre instrução pública nos países que visitou, como Inglaterra e França.

Membro da Academia Brasileira de Letras, renunciou à presidência após eleição em 1927. Em 1929, em visita à exposição de Tarsila do Amaral, declarou, em artigo, que, pelo cansaço em compreender tantas coisas, tínhamos sede da incompreensão. Foi considerado defensor do Modernismo.

João Ribeiro, “poeta, prosador e filólogo, folclorista, esteta e crítico, romancista, humorista, polígrafo, humanista” (RANAURO, 1997, p. 112) falece em 1933, no Rio de Janeiro.

Inúmeras publicações filológicas lhe garantiram a respeitabilidade de seus contemporâneos e sua relação com o Colégio Pedro II. Suas *Curiosidades verbais*, por exemplo, foram, segundo ele mesmo (Cf. RIBEIRO, 1979), colhidas de leituras de grandes autores como Schuchardt, Meyer-Lübke e Leo Spitzer para comentar a língua nacional em jornal dia a dia.

Famoso também por suas críticas, Ribeiro participou das polêmicas, sobre a língua portuguesa no Brasil, que caracterizaram o fim do século XIX, como vimos no capítulo 2.

Sobre as *Lições de filologia* do Professor Leite de Vasconcelos, Ribeiro, depois de já ter escrito artigo de crítica acerca dessa obra, afirma: “é a última *Curiosidade* do livro e bem quisera eu suprimi-la, mas não pude resistir a essa pequenina maldade que deve entrar no rol dos meus pecados (Idem, p. 242)”.

Eis uma delas:

Protesto, entretanto, contra as zangas do Professor. Rio-me às vezes quando ele diz muito sério que, por exemplo, *sêmen* entrou em Portugal por via eclesiástica, o que reduz a cacos a legitimidade e fidalguia lusitana ou quando agora assevera que os nomes de mulher, *Ananisa* e *Bohemia*, são muito saboreados no Brasil (!) e outras patacoadas com o que enganou algum intrujão de má-fé. No mais, tenho-lhe o respeito e consideração que merece como homem de bons estudos e que, infelizmente, ficará separado da minha inútil pessoa por motivo de questiúnculas sem importância tamanha. Se tivesse na minha previsão a sua doentia vaidade, nada eu teria escrito; mas, já agora, o remédio não aproveita (Idem, p. 243, grifos do autor).

Nesse recorte, podemos perceber a postura inquieta de João Ribeiro quanto à predisposição em estender os assuntos sobre as discussões relativas à língua, mesmo se tratando, como ele mesmo afirma, de “questiúnculas sem importância”. Ribeiro atribui sua crítica à motivação de um impróprio e exagerado patriotismo provocado pela afirmação de Leite de Vasconcelos de que há um século não se fazia no Brasil coisa alguma que prestasse. Sobre a postura de Ribeiro diante das polêmicas, Câmara Jr. (1972, p. 173) afirmou que

o raciocínio agudo e penetrante, servido por uma erudição enorme e incansável, vai de par com um temperamento que não é comum na grei dos gramáticos, com razão havidos desde a Antiguidades como seres desumanizados, petulantes e teimosos, capazes dos maiores sofismas para não recuarem de uma posição menos pensadamente assumida. O nosso João Ribeiro – é verdade – entrou não poucas vezes naquelas famosas “polêmicas”, do gosto (ou do mau gosto) de sua época, onde ao debate largo e compreensivo das ideias se substituíu a agressão pessoal, disfarçada sob uma expressão literária, desprestigiar seus companheiros com a arte satírica (ou o arremedo dessa arte) de Juvenal, Pope ou Boileau. Como é confrangedor, em verdade, vemos assim se tratarem um João Ribeiro e um Pacheco Júnior, um João Ribeiro e um Oskar Nobiling, um João Ribeiro e um Leite de Vasconcelos, um João Ribeiro e um José Oiticica! Esvaidas as paixões contemporâneas e os partidários estreitos, é com incontido mal-estar que lemos essas polêmicas, lamentando muito menos o agredido do que o agressor, que assim decaiu da sua serenidade e respeitabilidade de estudioso honesto e objetivo. Mas, em relação a João Ribeiro, o que há de positivo e altamente confortador é que nesse particular ele apenas cedeu às injunções exteriores que vinham do próprio ambiente cultural em que vivia, e nada em seu temperamento e espírito o impelia, de dentro para fora, a assim proceder.

Com uma tendência espontânea para ouvir e pesar objeções e aceitá-las toda vez que lhe pareciam acertadas, João Ribeiro fazia objeções até mesmo a si próprio e modificava seus pontos de vista, sempre que julgava necessário. Desse modo,

conseguiu fugir da atitude de legislador formalístico e convencional (que é a regra geral de seu tempo e persiste ainda hoje) para se tornar o pesquisador sereno e honesto, de uma ordem de fatos sociais – os fatos da língua (Idem).

Em 1921, um ano antes da Semana de Arte Moderna, vem a público *A língua Nacional*. No texto dessa obra, Ribeiro apoiou declaradamente a independência linguística do Brasil quanto às produções gramaticais em relação à antiga metrópole:

(...) a nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenças regionais reclamam estilo e método diversos (...). Em geral todas as mutilações por amor da vernaculidade (ou antes do portuguesismo) envolvem qualquer sacrifício d'alma, destrói os meios-tons, e os matizes criados sob a luz e o céu americano. (RIBEIRO, 1921, p. 51)

Essa postura, maturada no século XX, não fora explicitada, com tal clareza, nas primeiras edições de sua *Grammatica portugueza (3º anno)*, como veremos em subitem posterior. Apesar disso, Ribeiro nos presenteia com rico conteúdo filológico que renunciava os avanços nos estudos linguísticos até então desenvolvidos.

Além de filólogo e estudioso da gramática, Ribeiro foi historiador, e seria difícil negar que sua atividade historiográfica não tivesse influenciado seus estudos de língua. No século XIX, nossa história era influenciada pelo fazer historiográfico inglês e, principalmente, alemão. E a história nacional brasileira buscava maior objetividade expressa não só na objetividade dos dados e na leitura atenta das fontes documentais como também na busca pela isenção de preconceitos e orientações tendenciosas<sup>10</sup>.

Nesse contexto, havia um embate entre historiadores que, apesar de assumirem novos métodos e orientações, mantinham a concepção limitada da história política tradicional, e João Ribeiro rompeu com essa postura, pois

seu ponto de vista tinha origem em um movimento renovador, a Kulturgeschichte, que, não por acaso, surgiu na Alemanha. Em viagem àquele país, ele estudou os processos de ensino de história e desenvolveu um método em que a disciplina histórica passou a ser entendida como processo de desenvolvimento social que abrange todas as formas de expressão cultural. O povo deixa a posição de fundo decorativo e passa a ser o elemento principal do quadro (Idem, p. 3).

Sobre Ribeiro, filólogo e gramático, Silva (2006) afirma que

traçou uma trajetória intelectual que foi do conservadorismo linguístico a posições mais arejadas e, para a época em que foram defendidas, francamente avançadas. (...) em obras mais liberais, como a célebre *A língua nacional* (1921) representa quase uma inflexão no percurso que João Ribeiro vinha trilhando desde suas primeiras obras, defendendo – numa tomada de posição que renunciava o

<sup>10</sup> ROCHA Jr, Roosevelt Araújo da. *João Ribeiro entre história, gramática e filologia*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/36/06.htm>. Acesso em: 07 jun.2008.

discurso iconoclasta e antilusitano de nossos mais combativos modernistas – o direito dos brasileiros à independência lingüística, pelo próprio fato de a Língua Portuguesa seguir um desenvolvimento natural e incoercível no Brasil, com características peculiares (p. 43).

## **4.2 A *Grammatica portugueza* (3º anno)**

Tendo em vista o recorte histórico feito nesse trabalho, optamos por analisar a edição mais recente e acessível que encontramos. Uma vez que não localizamos um exemplar da primeira edição da gramática, utilizamos a terceira edição que se encontra no IEB (Instituto de Estudos Brasileiros – USP).

Na terceira edição, 1889, há um apêndice contendo a advertência da primeira, setembro de 1887, e o prefácio da segunda, provavelmente publicada em 1888. Por meio desses escritos, soubemos o que a segunda edição traz de novo em relação à primeira e que tais novidades são mantidas na terceira publicação da obra. Desse modo, com a obra conservada no IEB, foi possível verificar as ideias linguísticas que permeiam o conteúdo da gramática, nos seus primeiros anos de edições. Fato que nos satisfez uma vez que centramos nosso estudo, sobretudo, no século XIX.

Na edição deste item, seguimos a ordem cronológica dos escritos. Iniciamos pela descrição e análise da advertência da primeira edição e, em seguida, do prólogo da segunda edição. A partir desse ponto, debruçamo-nos sobre o texto da terceira edição, a partir da leitura da advertência e do índice, para, posteriormente, descrevermos as lições referentes à morfologia e à sintaxe com o intuito de observarmos em que medida João Ribeiro transpôs suas concepções linguísticas para o conteúdo gramatical.

### **4.2.1 A advertência preliminar da primeira edição**

No apêndice da terceira edição está o prólogo da segunda, como já dissemos. Nesse prólogo, por sua vez, está a advertência da primeira publicação da gramática. Nesse escrito, composto por quatro parágrafos, o primeiro e o segundo parágrafos tratam da divisão do assunto em duas partes. A primeira parte é uma sinopse reduzida das gramáticas vulgares, “trata perfunctoria ou detidamente das materias conforme se julgou necessario e exige por parte dos leitores o conhecimento prévio da grammatica elementar descriptiva” (RIBEIRO, 1889a, p. 323) <sup>11</sup>.

Ribeiro nos esclarece que o texto dessa parte de sua obra foi baseado nas gramáticas que circulavam na época (“vulgares”).

A segunda parte,

porém, ás mais vezes escripta em caracteres de corpo menor, encerra o texto critico, declarações e desenvolvimentos de maior difficuldade de interpretação. Puz todo o cuidado em que fossem as partes ambas expurgadas de conjecturas, de doutrina controvertida ou ainda de algumas verdades averiguadas que exigem notavel esforço de comprehensão (Idem, p. 324).

Essa segunda parte do texto da gramática traz a elaboração de críticas, declarações e explanações as quais julgou serem necessárias. Ribeiro refere-se à caracterização do tamanho menor da fonte desse texto da segunda parte, feita para diferenciar o propósito e o conteúdo de tal texto. Ressaltamos o fato de que essa diferença é mantida na terceira edição da gramática, que temos em mãos, e esclarecemos que tomamos o cuidado de exprimi-la sempre que nos referimos a determinado trecho do texto de Ribeiro.

O autor declara, ainda, ter posto todo o cuidado “em que fossem as partes ambas expurgadas de conjecturas, de doutrina controvertida ou ainda de algumas verdades averiguadas que exigem notavel esforço de comprehensão” (Ibidem). O que nos leva a crer que Ribeiro se esforçara por dar um caráter didático à obra e garantir ao leitor a compreensão da mesma.

Em seguida:

---

<sup>11</sup> Mantivemos a grafia, em toda citação literal, tal qual se encontra na terceira edição da obra.

Logo de começo me lembrou dar mais avultado incremento á parte historica; mas a poucos passos que dei reconheci que era de melhor parecer voltar ao intento primitivo, mas moderado e mas modesto (Idem, p. 324).

Vemos que o texto de Ribeiro demonstra sua preocupação em se posicionar quanto às posturas que assume em relação à produção da gramática. Um discurso que se pretende engajado, ao marcar o grau de envolvimento em relação ao que diz nessa advertência prévia da primeira edição de sua *Grammatica Portugueza (3º anno)*, quando o autor lança mão de estratégias modalizadoras por meio das atenuações e ressalvas. Exemplos: “conforme se julgou necessario” (RIBEIRO, 1889a, p. 323), “a poucos passos que dei reconheci” (Idem, p. 324).

É possível confirmarmos essa postura também no parágrafo seguinte, que encerra a advertência:

A minha intenção foi a de escrever um livrinho útil e claro que desaffrontasse a glottologia elementar do imminente descrédito que, a olhos profanos, parece entre nós ameaçal-a. O critério *historico*, por já ser novidade, não necessita dos calamitosos excessos de alguns dos seus propugnadores. Tudo o que ha, houve, e vem de longe; é tempo de olharmos para atraz, de desabusarmos-nos dos nossos defeitos de revolucionarios. Hoje, com alegria o digo, é já impossivel desterrar o critério philologico do estudo das linguas, realizado o triumpho, convém que uma temperada sensatez o consolide tanto quanto podem desacredital-o os desconcertos de varios devotos errados (1889a, p. 323)

Na primeira frase desse parágrafo, Ribeiro justifica seu feito pela defesa em favor da glotologia e contra o descrédito dela, que afirma existir. Em seu *Diccionario grammatical*, também lançado em 1889, define o termo *glotologia* como “nome dado por alguns philologos á sciencia da *phonetica* ou *phonologia*”, e afirma que “outros generalisam o termo para a sciencia geral da *grammatica*”. Acrescenta que “*glossologia* é termo preferível” (RIBEIRO, 1889b, p. 196).

Nesse encerramento da advertência, trata ainda do critério histórico, lançando uma crítica quanto ao excesso cometido por alguns em relação a esse critério, mas não apresenta os nomes aos quais caberia seu julgamento. Refere-se, por fim, ao critério filológico, afirmando a impossibilidade de tirá-lo dos estudos de língua. Feliz, diante desse triunfo, coloca-se como gramático que não só consolidará tal êxito diante de qualquer descrença como também o fará com uma “temperada sensatez”. Seu discurso parece

demonstrar um autor que busca a larga aceitação de sua obra ao se apresentar ao leitor, com toda polidez, como autor consciente, crítico, e seguro de seu feito.

Nessas palavras finais, Ribeiro trata de termos que causaram embates nos estudos linguísticos na época: linguística, glotologia e filologia. Quanto à abrangência dos termos, vemos, a seguir, o que seu *Diccionario grammatical* apresenta.

De tudo porém, parece que a opinião victoriosa ou pelo menos a que conta maior numero de adeptos é a que considera *linguistica* como a sciencia dos factos da linguagem espontânea, popular, em todos os idiomas e a *philologia* como a sciencia dos factos litterarios e eruditos que se referem ás linguas. A *philologia* abrange a crítica, o commentario dos textos antigos, a historia das linguas, principalmente naquillo que ellas possuem do elemento litterario e culto; a *linguistica* apenas estuda a linguagem como expressão do pensamento, como fórmula exterior articulada da intelligencia humana em acção. O termo *linguistica* é usado especialmente pelos franceses e corresponde a denominação de *Sciencia da linguagem* de uso commum entre os inglezes. A palavra glottologia tem a significação mais restricta e estuda a linguagem apenas quanto aos fatos physiologicos, ás alterações dependentes dos orgãos vocaes. Estas definições, porém, não estão sufficientemente fixadas, por nenhum uso de grande generalidade entre os escriptores e é bem provavel que ainda durante muito tempo continue a confusão (RIBEIRO, 1889b, p. 274).

Em nota, expande sua explicação:

Na Allemanha (e raro na França) o termo philologia designa quasi toda a cultura de letras, artes, costumes, diplomaticia, epigraphia, etc. [Vide S. Reinach. *Man. phi. class.*] A vasta extensão do termo *philologia* foi limitada por um adjectivo: *philologia comparada* e nesse estado não differe essencialmente da *linguistica* (Idem).

Ribeiro expõe a problemática existente na época quanto aos termos e prevê a longevidade de tal situação. De fato, confirmamos sua previsão quanto à extensão dessa questão, uma vez que tais conceitos ainda se encontram no rol das discussões dos estudos de língua.

#### 4.2.2 O prólogo da segunda edição

Após a exposição da advertência da primeira edição, o autor, no texto do prólogo da segunda, nos informa que a primeira publicação, com mais de dois mil exemplares, esgotou-se em quatro meses e poucos dias. Diz, ainda, que esse êxito teve causas várias e uma delas foi a “exaggerada benevolencia” dos notáveis críticos. Cita, então, o comentário de Caldas de Laet, “presidente do Instituto Philologico e o mais correcto dos nossos escriptores” (RIBEIRO, 1889a, p.323), que dissera: “Ou muito me engano, ou o livro do Sr. João Ribeiro está á popularidade e ás successivas edições que coroaram a idêntica tentativa de Brachet.” (Do *Microcosmo* de 25 de setembro de 1887, *apud* RIBEIRO, 1889a, p. 324). Comparava-o, então, ao romanista francês Brachet que obtivera popularidade entre os franceses. Cabe lembrarmos não só que João Ribeiro era jornalista expressivo e de destaque nos periódicos da época, como também era renomado professor do Colégio Pedro II, além, ainda, de ser intelectual ativo dentre cujas atividades esteve a de viajar à Europa para conhecer novos métodos de ensino de história. Esses fatos, muito provavelmente, contribuíram para o sucesso de sua empreitada na produção desse material didático da língua portuguesa.

Cita, também, Capistrano de Abreu, “critico de grande e incontestada competencia” (RIBEIRO, 1889a, p. 324), para quem sua gramática não tinha rival no gênero e que afirmara:

O substancial é que temos um livro bem pensado, bem escripto, contendo novidades, e que em poucas edições fará honra á glottologia indígena. Sobre o assumpto nas proporções em que o autor teve de limitar-se, não ha igual em Portugal, onde aliaz, sendo mais facil o estudo da sciencia, já deeveria ter sido feito. (*Gazeta de Notícias*, Capistrano de Abreu *apud* Ribeiro, 1889a, p. 324)

Ribeiro ressalta, ainda, que houve outros que enalteceram sua obra, e apresenta os nomes das províncias, em nota de rodapé, de onde vieram outros elogios: Pará, São Paulo, Ceará e Pernambuco. Tal foram os elogios que, segundo o autor, são a razão de não lhe ter causado “extranheza a rapida sahida dos exemplares da primeira estampa” (Idem). É

relevante lembramos que, como veremos adiante, a produção dessa gramática foi planejada de acordo com o contexto e, desse modo, muito provavelmente, projetou o sucesso obtido.

Contudo, Ribeiro declara que, diante desses testemunhos, foi obrigado a melhorar seu trabalho. Então, nos esclarece que foram feitas alterações na segunda edição. Nessa tarefa, árdua segundo ele, contou com Aureliano Pimentel, professor do Colégio de D. Pedro II e com Dr. Macedo Soares, americanista e esclarecido filólogo, também segundo Ribeiro. Do primeiro, seguiu as observações sobre a etimologia da palavra cigarra, sobre os prefixos *de*, *dis*, *dês*, *in* e sobre os sufixos *izar*, *ela*. Do segundo, corrigiu os erros apontados por esse quanto às línguas tupi e africana, reconhecendo-lhe como o mais habilitado dentre os que estudaram o “dialecto brasileiro” (Ibidem).

Afirma, também, que por ele mesmo reparou e emendou tudo o que lhe pareceu errôneo ou mal feito e, com a intenção de tornar seu trabalho mais digno da aceitação do público, fez acréscimos e deu capítulos novos “de materiais essenciais á disciplina grammatical” (Idem, p. 325).

Quanto aos novos capítulos, são eles:

*Analyse das proposições* – baseado nos trabalhos de Latham e Mason; - *Concordancia* – complexo de regras extrahidas integralmente, com alguns retoques, do vigoroso compendio castelhana de Andres Bello; - *Verbos irregulares*, capitulo necessario á etymologia dos verbos; - *Theoria da phonetica*, estudo doutrinário cuja cópia de exemplos foi toda bebida nos trabalhos de A. Coelho e Karl von Reinhard Stoettner (Idem, p. 326)

O texto de Ribeiro mostra-se bastante articulado, pois ele apresenta citações de trechos de críticas elogiosas feitas à sua gramática, fato que, segundo Molina (2004), era, na época, índice de credibilidade dos trabalhos publicados, e ele próprio, por sua vez, elogia os autores das críticas como, por exemplo, Capistrano de Abreu, a quem atribui incontestada competência. Além disso, apresenta os autores, renomados na época, que o ajudaram a melhorar a segunda edição da obra. Declara, ainda, que a tarefa de reedição e melhora foi árdua, ou seja, intenciona munir o leitor de várias informações que possam creditar não só o autor como também a obra.

Soma-se a essa argumentação o fato de explicitar as fontes estrangeiras utilizadas no reparo e nos acréscimos feitos na gramática. Diante do contexto de discussão acerca da língua portuguesa do Brasil e de Portugal, é provável que fontes estrangeiras não

portuguesas fossem forte índice de novidade e mudança na educação linguística do aluno da elite brasileira da época.

Por fim, declara haver na língua portuguesa, nos últimos quinze anos, estudiosos de mérito, mas diz que “basta lembrar os nomes de estrangeiros:

Reinhadstoettner (*Gramm. Der portugiesischen Sprache*) Carolina de Michaelis (*Studien*, edições filológicas e artigos no *Zeitschrift für rom. Phil.*) Cornu (artigos na *Romania*, *Muséon*, etc.) D’Ovidio e Monaci (edição do *Canc.*, e *Manualetti neo-lat. – Portoghese*) Hugo Schuchardt (vários estudos de dialectologia) e outros mais (Idem).

Acrescenta, ainda, a seguinte frase: “No Brazil existe, uma plêiade notabilíssima de philologos, cuja manifestação coletiva mais importante é o *Instituto Philologico*.” Quanto a Portugal, diz que basta o nome único de Adolpho Coelho, autor representante da tradição positivista portuguesa. E encerra o prólogo, dizendo: “Possa este livro encontrar o apoio que merecem os esforços do mais humilde discipulo da nova escola” (Ibidem).

A “nova escola” à qual Ribeiro se refere é a escola dos neogramáticos, cujo ponto principal de inovação é considerar o elemento psíquico preponderante. Donde surge “a necessidade de completar o antigo estudo da acção physiologica por um estudo completo dos factores espirituaes, que agem decisivamente na linguagem” (RIBEIRO, 1889b, p. 323). Diante dessa necessidade, afirma que “devemos exercer e applicar os methodos da sciencia sobre os monumentos que existem, actuaes, onde é facil verificar-se e observar-se a dupla evolução material e espiritual das línguas” (Idem). Veremos, entretanto, na descrição das lições da gramática que Ribeiro mantém-se atrelado aos padrões da gramática greco-latina e da gramática filosófica, assim como adere ao método histórico-comparativo.

#### 4.2.3 A advertência da terceira edição

A terceira edição inicia-se com: “Ainda não ha dous annos que appareceu á luz publica (em setembro de 1889) a *Grammatica Portugueza* e já imprimimos hoje a terceira edição” (*Advertencia*, RIBEIRO, 1889a). A partir dessas palavras, podemos entender um elogio tanto à obra quanto ao autor por parte dos editores da Livraria Classica de Alves & C.

Além do parágrafo inicial, o texto da advertência traz outros dois. O terceiro parágrafo informa as poucas alterações feitas em relação à segunda edição: “supprimiu-se o appendice em cujo lugar se reeditou o prefácio da edição anterior” (Idem), e no quarto, e último parágrafo, aconselha o leitor a consultar o *Diccionario grammatical*, “nos lugares em que este livro for menos abundante em informações” (Idem). Também escrito por João Ribeiro, o dicionário referido foi lançado em 1889, mesmo ano da terceira edição da *Grammatica*.

#### 4.2.4 O índice da terceira edição

O índice traz os nomes que titulam cada uma das lições e as respectivas páginas nas quais são iniciadas. É significativo dizer que abaixo da palavra *índice* está o subtítulo “Pontos de Portuguez”, pois esses pontos constituem parte do novo programa de português para os exames gerais de preparatórios lançado em 17 de abril de 1887. Já referido nesse estudo, tal programa não só delineou os novos parâmetros do ensino de língua portuguesa em todas as províncias como também marcou a produção de gramáticas de português no Brasil, a partir da data de seu lançamento.

Elaborado por Fausto Barreto, o programa estabelece duas provas, uma escrita e outra oral, para os exames preparatórios. A prova escrita consistia em uma composição (produção de texto) sobre assunto a ser sorteado no momento da prova e a partir de uma lista de pontos organizada, diariamente, pela comissão julgadora. A prova oral consistia em uma análise fonética, etimológica e sintática de um trecho escolhido pela comissão a partir de uma lista de livros selecionados para o exame, como *Lusíadas*, de Camões, e *A vida do*

Arcebispo, de Fr. Luiz de Souza. Além disso, a prova oral também cobrava a exposição de um dos pontos gramaticais, dos *Pontos oraes*, também sorteado.

Numerado de 1 a 46, o índice da *Grammatica* está em total acordo com a ordem dos pontos gramaticais do programa, que consta também com 46 itens.

A adequação da organização dos assuntos da gramática aos pontos do programa somada ao fato de ambos, programa e gramática, terem sido lançados no mesmo ano, com um espaço de tempo de apenas cinco meses entre um e outro (o programa foi lançado em abril e a gramática em setembro) e, ainda, a amizade existente entre Fausto Barreto e João Ribeiro, pode nos levar a pensar que o planejamento desses dois documentos estiveram atrelados antes mesmo de seus lançamentos. Haja vista também o fato de João Ribeiro ser professor de história, e não de português, do Pedro II. Diante disso, podemos inferir, ao menos, que Ribeiro contava com forte influência dentro dessa instituição modelar para todo o império.

Apresentamos a seguir um quadro para visualizarmos o índice da *Grammatica Portugueza (3º anno)* e os *Pontos oraes* do programa de 1887.

Quadro 02: Comparação entre o sumário da *Grammatica Portugueza (3º anno)* e os *Pontos oraes* do programa.

<b>Índice da <i>Grammatica portugueza (3º anno)</i></b>	<b><i>Pontos oraes</i> do programa para os exames gerais de preparatórios – 1887</b>
1. – Observações geraes sobre o que entende por grammatica geral, por grammatica historica ou comparativa e por grammatica descriptiva ou expositiva. Objecto da grammatica portugueza e divisão de seu estudo. Phonologia: os sons e as letras; classificação dos sons e das letras; vogaes: grupos vocalicos: consoantes, grupos consonantes; syllabas; grupos syllabicos; vocabulo; notações lexicas.	1. – Observações geraes sobre o que entende por grammatica geral, por grammatica historica ou comparativa e por grammatica descriptiva ou expositiva. Objecto da grammatica portugueza e divisão de seu estudo. Phonologia: os sons e as letras; classificação dos sons e das letras; vogaes: grupos vocalicos: consoantes, grupos consonantaes; syllaba; grupos syllabicos; vocabulos; notações lexicas.
2. – De accentuação e da quantidade	2. – De accentuação e da quantidade
3. – Origem das letras portuguezas; leis que presidem á permuta das letras; importancia destas transformações phonicas no processo de	3. – Origem das letras portuguezas; leis que presidem á permuta das letras; importancia destas transformações phonicas no processo de

derivação de palavras.	derivação de palavras.
4. – Das metaplasmas.	4. – Dos metaplasmas.
5. – Dos systemas de orthographia e das causas de sua irregularidade.	5. – Dos systemas de orthographia e das causas de sua irregularidade.

Continua...

... continuação.

Índice da <i>Grammatica portugueza</i> (3º anno)	<b>Pontos oraes do programa para os exames gerais de preparatórios – 1887</b>
6. – Morfologia: estructura da palavra: raiz; thema; terminação; affixos. Do sentido das palavras deduzido dos elementos morphicos que as constituem, desenvolvimento de sentidos novos nas palavras.	6. – Morfologia: estructura da palavra: raiz; thema; terminação; affixos. Do sentido das palavras deduzido dos elementos morphicos que as constituem, desenvolvimento de sentidos novos nas palavras.
7. – Da classificação das palavras. Do substantivo e suas especies.	7. – Da classificação das palavras. Do substantivo e suas especies.
8. – Da classificação das palavras. Do adjectivo e suas especies.	8. – Da classificação das palavras. Do adjectivo e suas especies.
9. – Classificação das palavras. Do pronome e suas especies.	9. – Classificação das palavras. Do pronome e suas especies.
10. – Classificação das palavras. Do verbo e suas especies.	10. – Classificação das palavras. Do verbo e suas especies.
.....	.....
32. – Regras de syntaxe relativas a cada um dos termos ou membros <b>da proposição</b> .	32. – Regras de syntaxe relativas a cada um dos termos ou membros <b>da composição</b> .
.....	.....
36. – Regras de syntaxe relativas ás fórmias nominaes do verbo.	36. – Regras de syntaxe relativas ás fórmias nominaes do verbo.
37. – Regras da syntaxe relativas ás palavras invariaveis.	37. – Regras de syntaxe relativas ás palavras invariaveis.
38. – Syntaxe do verbo <i>haver</i> e do pronome <i>se</i> .	38. – Syntaxe do verbo <i>haver</i> e do pronome <i>se</i> .
39. – Da construcção: <b>ordem das</b> palavras na proposição simples e das proposições simples no período composto.	39. – Da construcção: <b>ordens das</b> palavras na proposição simples e das proposições simples no período composto.
40. – Da collocação dos pronomes pessoaes.	40. – Da collocação dos pronomes pessoaes.
.....	.....
45. – Das alterações lexicais e <b>syntaticas</b> ; archaismo e neologismo.	45. – Das alterações lexicais e <b>syntaxicas</b> ; archaismo e neologismo.
46. – A syntaxe e o estylo.	46. – A syntaxe e o estylo.

Como podemos ver, o índice da *Grammatica portugueza (3º anno)* e os pontos do programa para os exames gerais de preparatórios são praticamente idênticos. No item 32, porém, há uma diferença na nomenclatura. Como o programa foi estabelecido antes da construção da *Grammatica*, talvez seja possível afirmar que João Ribeiro tenha discordado da palavra “composição” a ponto de não relativizar seu uso.

#### **4.3 Descrição e análise da *Grammatica portugueza (3º anno)***

A *Grammatica portugueza (3º anno)* foi editada, pela primeira vez, em 1887, como já dissemos, e faz parte do período de produção de gramáticas sob orientação das chamadas “correntes científicas” (Cf. FÁVERO & MOLINA, 2006). Calcada no programa elaborado por Fausto Barreto, está organizada em advertência, 46 lições, apêndice e índice, nessa ordem. Tendo já tratado do conteúdo dos textos que envolvem e contextualizam as lições, nos deteremos a elas neste item.

Como vimos, Ribeiro obedece aos pontos orais definidos no novo programa ao organizar sua gramática, dividindo-a em lições e não em capítulos. Na lição I, o gramático apresenta a antiga divisão da gramática em quatro partes: fonologia, morfologia, classificação e sintaxe, o que confirma seu apego ao modelo greco-romano. Na época, havia a nova divisão em fonologia, morfologia e sintaxe, em virtude de a palavra ter passado ao centro das pesquisas.

Após explicar, na primeira lição, os conceitos nos quais se apóia, o gramático expõe, nas lições II a V, tópicos ligados à Fonologia, parte da obra à qual não nos deteremos tendo em vista o recorte pretendido (morfologia e sintaxe). A partir da lição VI até a lição XXVIII, Ribeiro dedica-se ao estudo morfológico, do qual tratamos a seguir. Na sequência, tratamos do estudo sobre a sintaxe presente nas lições XXIX a XLVI.

De modo geral, podemos afirmar que a gramática apresenta uma organização tipográfica muito boa, uma vez que não apresenta erros que comprometam a compreensão do leitor, algo a se destacar, uma vez que, naquela época, essa tarefa cabia também ao escritor e não à editora (Cf. MOLINA, 2004).

### 4.3.1 Os conceitos linguísticos

Algumas lições apresentam um sumário-resumo, prática típica dos historiadores. A primeira conta com esse aporte, a partir do qual é possível ter uma visão de como foram ordenadas suas divisões.

– 1. Observações geraes sobre o que se entende por grammatica geral, grammatica histórica ou comparativa e por grammatica descriptiva ou expositiva. – 2. Objeto da grammatica portugueza e divisão do seu estudo. – 3. Phonologia: os sons e as letras; classificação dos sons e das letras. Vogaes; grupos vocálicos. Consoantes; grupos consonantae. Syllabas; grupos syllabicos. – Vocabulo. – Notações lexicais. (RIBEIRO, 1889, p. 1)

O autor define gramática como “coordenação das fórmulas, leis ou regras, segundo as quaes uma lingua é falada ou escripta (Idem)”. Essa conceituação está inserida no contexto do século XIX, num momento em que se buscavam as leis que regiam a evolução das línguas. Abandonava-se o estudo mentalista e adentrava-se no estudo do evolucionismo na linguagem (Cf. FÁVERO, 2004).

Sobre essa definição, Ribeiro explica, em fonte menor:

Esta definição é deduzida da observação dos factos da linguagem. A analyse revela que toda a lingua tem grammatica, porque os vocábulos que servem para a expressão das idéas, affectam variações de fórma, de collocação e de sentido susceptíveis de serem generalizados, isto é, de serem construidas sob o typo de *leis* ou *regras*. O systema geral e abstracto destas leis constitui a *grammatica* (RIBEIRO, 1889a, p. 1).

Vemos que Ribeiro pretende compreender a gramática como uma dedução dos fatos da linguagem e acredita que é a partir da análise desses fatos que se constrói o conjunto de leis que compõem a língua, o sistema de regras, a que ele chama “*grammatica*”. Podemos afirmar que sua compreensão de gramática enquanto sistema de regras, é científica, uma compreensão moderna ratificada por Damesteter (1930) em seu *Cours de Grammaire Historique de la Langue Française* (Cf. MOLINA, 2005).

Ribeiro assume a existência de leis acerca das variações morfológicas (“de forma”), sintáticas (“de colocação”), e semânticas (“de sentido”). Concebe a ideia de gramática como o sistema geral e abstrato das leis, ideia nova nascida no século XIX, que se mantivera no século XX e mantém-se no século XXI.

Até este ponto, em nenhum momento, Ribeiro se refere à ideia de gramática como arte de escrever bem, como na tradição grega e latina e como o fizera Jeronymo Soares Barbosa em sua gramática filosófica, e, mesmo, como Eduardo Carlos Pereira, por exemplo, que lançou sua gramática posteriormente à de Ribeiro.

Após expor a definição de gramática, explica que ela se divide em duas: geral e particular. A gramática geral é aquela “que expõe os princípios lógicos comuns a todas as línguas” (RIBEIRO, 1889, p. 1), e a gramática particular, “a que expõe os princípios e as particularidades especiais de um idioma” (Idem). Essa ideia metodológica binária, fruto da compreensão gramatical dos enciclopedistas franceses, é considerada o aspecto mais original da teoria dos enciclopedistas (SWIGGERS *apud* FÁVERO, 1996). Ribeiro a assume em sua obra.

Fávero (1996, p. 140) explica que a gramática geral “se ocupa dos princípios imutáveis da construção das línguas”, e a particular “dos princípios arbitrários próprios de uma língua individual”.

Na parte do texto da gramática em que, usando fonte menor, Ribeiro apresenta críticas, declarações e desenvolvimentos que auxiliam a interpretação, há o seguinte comentário: “actualmente o progresso da philologia proscreeu a sciencia da *grammatica geral*. Não há *grammatica geral* senão para uma classe, família ou grupo de línguas da mesma filiação” (Idem).

Parece que, ao apresentar a divisão em gramática geral e particular, Ribeiro faz o que renunciara no prefácio da primeira edição: “synopse reduzida das grammaticas vulgares” (1889a) e, posteriormente, em fonte menor, como também renunciara, apresenta sua ideia quanto a essa divisão, dizendo que a gramática geral está fora do campo de estudo da filologia.

A seguir, Ribeiro define gramática histórica como “a que estuda os factos de uma língua, em seus diversos períodos, desde a origem e formação até a época presente”

(Idem), e gramática comparativa como “a que estuda os factos communs ou differentes, em um grupo de línguas que têm a mesma origem” (Idem, p. 2).

Nessas definições, vemos de maneira explícita a filiação de João Ribeiro ao método histórico-comparativo que buscava o percurso histórico da formação de uma língua e o parentesco entre línguas contemporâneas. Ribeiro então explica o método, em texto de fonte menor:

Em geral o estudo *histórico* como o *comparativo*, são inseparáveis e constituem o *método histórico-comparativo*, essencial á sciencia das linguas. No caso da lingua portugueza, os elementos *históricos* são fornecidos pelo latim, pelo portuguez antigo e pelas influencias das linguas extranhas, em diversas épocas; os elementos *comparativos* acham-se na analyse das linguas romanas, o italiano, o francez e o hespanhol, que todas se originam do latim bárbaro da edade-media (RIBEIRO, 1889a, p. 2).

Define, a seguir, a gramática descritiva ou expositiva ou prática como “arte que ensina a falar e a escrever corretamente uma lingua” (Idem). Assume, nesse momento, a postura prescritivista. E acrescenta sua compreensão acerca da gramática descritiva, em fonte menor:

A grammatica pratica, como arte que é, contém preceitos frequentemente *anti-científicos*, por isso que as suas vantagens consistem em procurar meios mecânicos e mnemônicos que facilitem o estudo. Assim, a grammatica pratica denomina irregulares os verbos que, scientificamente, no sentido da filiação histórica, conservam a regularidade primitiva (Idem, grifo meu).

Vemos nesse trecho, a demonstração da concepção científica adotada por Ribeiro. O cientificismo está na abordagem histórica enquanto a concepção de gramática como arte, que ele chama também de “grammatica pratica”, apresentaria preceitos anticientíficos.

Ainda na lição I, Ribeiro expõe a divisão da gramática em quatro partes: “Phonologia, Morfologia, Classificação ou Taxionomia e Syntaxe” e acrescenta que “as três primeiras referem-se ao estudo do vocábulo; a última ao da phrase ou proposição” (Ibidem). Tal divisão consta no antigo modelo gramatical de origem greco-latina.

Sabemos que no século XIX o eixo dos estudos de línguas estava na palavra. Ribeiro dedica parte de sua obra ao estudo da fonologia, prática comum da época, entretanto nosso enfoque está em morfologia e sintaxe, por serem essas a parte não mecânica da língua (Cf. MOLINA, 2004).

O conceito de Morfologia é definido como “o estudo do vocábulo considerado como um composto de elementos significantes ou órgãos” (RIBEIRO, 1889, p. 3). Nessa definição, está a concepção organicista da língua. Em fonte menor, há o comentário:

“A *morphologia* corresponde ao que nas sciencias biológicas tem sido varias vezes denominado *Organographia*. Os elementos morphicos não são simples letras ou syllabras, são partes do vocábulo que representam uma Idea principal ou accessoria:

amar-ei  
con-de-scend-ente  
bon-d-oso  
livro-s  
pro-vid-enc-iar

Cada um destes elementos em separado tem um sentido e todos concorrem para determinar a significação pura do vocábulo, determinando-lhe ao mesmo tempo a historia.

Em algumas grammaticas o estudo das *flexões* ou desinências apropriadas a certas funções, como a expressão do genero, numero, etc., recebe a denominação de *kampenomia*.”(Idem, p. 3)

Para a classificação dos vocábulos, Ribeiro assume os termos “taxionomia ou classificação”, cuja definição é “a distribuição dos vocabulos por famílias e especies, segundo o sentido”. Em nota de rodapé, o autor explica que preferiu a nomenclatura taxionomia em detrimento de taxonomia ou taxeonomia e lexeologia e, ainda, lexiologia, que são outros termos utilizados na época. Em fonte menor, há a explicação acerca da classificação das palavras:

A classificação toma por base a Idea, por ser esta o attributo mais notável do vocábulo. Segundo este systema, as palavras são classificadas em famílias, que têm as denominações de *substantivos*, *verbos*, etc.

A *taxinomia* também se refere á classificação das phrases e das preposições, segundo a função que representam no discurso. (Idem)

Quanto à sintaxe, define-a com “o estudo dos vocabulos em coordenação, isto é, considerados na phrase” (Ibidem). O texto, em fonte menor, explica que “os vocabulos considerados uns com os outros, na proposição, mantém entre si tres especies de relações: a de *ordem* ou collocação; a de *subordinação* ou dependencia e a de *concordancia*” (Idem, grifo do autor). Ribeiro acrescenta que “o estudo da classificação das phrases ou *analyse logica*” (Idem) são incluídos na parte da sintaxe. Por meio da leitura desse trecho, é possível sugerir que Ribeiro considera tanto o sentido quanto a função.

Ainda na lição I, nosso autor expõe definições e explicações acerca da Fonologia e dedica sete páginas à Fonologia Histórica. Não nos deteremos a essa parte da gramática, entretanto, acreditamos por bem explicitar sua existência uma vez que esse assunto é tratado em quatro lições e pode vir a interessar outros estudiosos. São elas: lições II, III, IV e V. Sequencialmente, dizem respeito ao estudo da acentuação; às transformações das letras e palavras do latim para o português; ao estudo dos metaplasmos: diferentes alterações que os vocábulos sofrem por adição, subtração ou transposição de elementos fônicos e à ortografia.

A partir da lição VI até a lição XXVIII, Ribeiro dedica-se ao estudo morfológico, do qual tratamos a seguir. Na sequência, tratamos do estudo sobre a sintaxe presente a partir da lição XXIX até a lição XLVI.

#### **4.3.2 A Morfologia**

Criada por Goethe em 1830, como termo biológico para designar o estudo das formas dos organismos vivos, a palavra “morfologia” passou a ser utilizada como termo linguístico no século XIX, por volta de 1860. Esse uso deveu-se à influencia da corrente evolucionista de Darwin sobre os estudos da linguagem. Por meio dos estudos da evolução das palavras em indo-europeu, gramáticos e filósofos continuavam a alimentar o sonho de descobrir a origem da linguagem (Cf. LAROCA, 2003).

Tendo se tornado um termo da gramática tradicional, a morfologia, que compreende o estudo das formas das palavras de uma língua, não era expressão usada

pelos gramáticos greco-latinos. Esses dividiam a gramática em flexão, derivação e sintaxe. Morfologia passou, então, no século XIX, a nomear o estudo e descrição da flexão e da derivação, ao lado da sintaxe. E houve no século em questão, um vasto interesse em estudar sistematicamente os processos de formação das palavras em uma perspectiva histórica, estabelecendo-se raízes e afixos como unidades mínimas. A palavra viera para o centro dos questionamentos acerca da linguagem e estudava-se a evolução delas em busca do que viria a ser o indo-europeu, como já explicamos no capítulo II.

Na obra em questão, a estrutura da palavra nós é apresentada na lição VI. Para Ribeiro, a morfologia é a estrutura da palavra. Segundo ele, quatro elementos fazem parte desse estudo estrutural: raiz, tema, terminação e afixos. Tais partes da palavra são deduzidas a partir do seu sentido, afirma.

Em seguida, o autor conceitua morfologia como “grammatica em que se estuda o vocabulo considerado como um composto de órgãos” (RIBEIRO, 1889a, p. 69). Como já dissemos, a análise da língua na perspectiva das ciências naturais já havia sido inaugurada no Brasil por Júlio Ribeiro, e João Ribeiro, nessa obra, também a concebe sob esse ponto de vista.

Ele afirma que o órgão, ou, ainda, o elemento morfológico de um vocábulo “é qualquer parte dele que exerce uma função ou tem um sentido” (Idem).

No *Diccionario grammatical* (1889b), Ribeiro diz, no verbete morfologia, que cada uma das partes “conserva o sentido e é, portanto, órgão” (p. 299), ou seja, apresenta uma visão orgânica da composição da palavra.

Ernesto Carneiro Ribeiro também afirmara, na primeira edição, 1890, de seus “Serões gramaticais”, que “as partes ou membros de cada vocábulo, que têm uma função específica, recebem a denominação de *órgãos* ou *elementos morfológicos*” (CARNEIRO RIBEIRO *apud* RODRIGUES, 2009, p. 313).

Ambas as considerações, acerca dos elementos mórficos, pautam-se no caráter funcional e significativo de elemento. O *status* de órgão dado às partes do vocábulo compartilha o sentido que o termo confere tanto aos organismos vivos quanto aos organismos ideais, como os membros dos poderes do estado, por exemplo. Desse modo, o conceito de elemento morfológico não se restringe à forma do vocábulo, mas atinge o campo da semântica interna (Cf. CAVALIERE, 2000).

Sobre ‘raiz’, Ribeiro explica que é a ideia principal da palavra. Quanto a ‘tema’ afirma ser “o todo de um vocábulo, excepto a *terminação* ou *desinência*” (RIBEIRO, 1889a, p. 69).

Nas palavras do autor:

Chama-se *thema* o todo de um vocábulo, excepto a *terminação* ou *desinência*:

*cant* – ar

*cant* – avam

*Deus* – es (Idem)

Quanto à desinência, afirma:

é a parte variável do vocábulo e por conseguinte aquella que exprime os accidentes da flexão.

*cant* – ar

*cant* – avam

*Deus* – es (Ibidem).

Vemos que, para Ribeiro, desinência é palavra sinônima de flexão. A ideia de flexão lançada por Schlegel fora desenvolvida por Bopp, que se apoiou na morfologia. Esse estudioso chamara flexão “tanto às partes secundárias que se juntam à raiz para construir a palavra gramatical como às alternâncias raiz-vogal, um processo gramatical regular nas línguas semíticas e encontrado também no latim e no grego” (CÂMARA Jr, 2006, p. 51).

Ainda sobre raiz e afixo, Ribeiro explica que afixos “são elementos morphologicos ou órgãos que se appoem a um vocábulo modificando-lhe a significação. Os *affixos* se dividem em *prefixos* e *suffixos*.” (RIBEIRO, 1889a, p. 70).

Após essas explicações, retorna ao termo raiz e o define como “núcleo da palavra, despojada de seus *affixos*” (Idem).

Os exemplos são:

*diz – em contra-DIZ-er*  
*pre-DIZ-er*  
*sta – circum-STA-ncia*  
*pre-STA-nte.*  
*etc (Idem, p. 72).*

Parece não haver diferença entre tema e raiz. Terminada a lição que trata dos elementos que constituem as palavras, há a lição VII, cujo assunto é a classificação das palavras, denominada Taxinomia. A Taxionomia, em Ribeiro, apresenta duas divisões: 1. Classificação das palavras e 2. Substantivos e suas espécies. O autor afirma que classificar palavras na gramática é “distribuir por classes ou grupos os vocabulos que têm entre si certos caracteres communs” (Idem, p. 78).

Em fonte menor, há a seguinte explicação:

Na boa classificação a lógica determina que se observe a subordinação dos caracteres: isto é, os caracteres mais importantes são os que devem servir de base á classificação. Por isso é que quase todas as classificações em grammatica respeitam o mais importante dos caracteres ou atributos dos vocabulos: a idéa (Idem).

No trecho supracitado, Ribeiro declara que a base da classificação deve assentar-se sobre os caracteres mais importantes. Para ele, o de maior importância é a ideia, ou seja, o significado. Embora Ribeiro utilize a palavra “lógica” nessa explicação, parece-nos que usa essa palavra como “dedução”, uma vez que afirma que a base da classificação deve assentar-se sobre o caráter mais importante, a ideia, ou seja, o significado. Parece demonstrar, nessa passagem, uma visão filosófica da língua e não logicista, pautada no modelo da gramática de Port Royal.

Entretanto, nessa época, os estudiosos da língua começavam a substituir a gramática filosófica pelos avanços dos estudos histórico-comparativos que ganhavam espaço. Ribeiro é um representante desse momento de transição. Tendo por base a forma histórica, divide os vocábulos em primitivos e derivados.

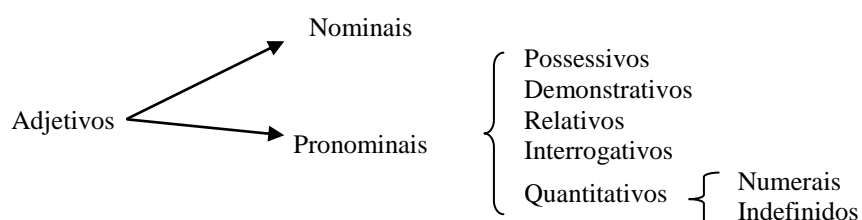
Quanto à base de classificação em relação à quantidade de sílabas, os vocábulos são monossílabos, dissílabos e polissílabos. Exemplos: dor, mar, pedra, socorro, extraordinário. Em caracteres menores, explicita a existência do trissílabo, dizendo que se trata de um processo puramente material que tem poucas aplicações fora da ortografia e da prosódia.

Com base na variação da forma da palavra, classifica os vocábulos em palavras variáveis, ex.: substantivos, artigos, adjetivos, pronomes e verbos; e invariáveis, sem modificação da estrutura, ex.: advérbios, preposições, interjeições e conjunções.

Por meio da comparação de vocábulos entre si, há a classificação em sinônimos. Dentre os exemplos estão casa, mansão, lar; e antônimos com exemplos como: luz, trevas.

Na lição seguinte, de número VIII, nos é apresentado o adjetivo. Para Ribeiro o “adjectivo é a palavra que serve para qualificar ou determinar os objetos” (RIBEIRO, 1889, p. 84). Em nota de pé de página, há a explicação: “a denominação latina era *nomem adjectivum*, tradução do grego “epitetou” *ephiteto*” (Idem). E os comentários, em fonte menor, dizem que “qualificar um objeto é mostrar uma qualidade do objeto ou descrevê-lo: homem BELLO. Determinar um objeto é distingui-lo de outro: teu chapéu; ESTE livro” (Idem).

O adjetivo, em Ribeiro, é dividido em “duas grandes classes” que são os nominais, ou qualificativos, e pronominais, ou determinativos. Enquanto os nominais não possuem subdivisões, os pronominais dividem-se em possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e quantitativos, que ainda podem ser numerais e indefinidos, como podemos visualizar a seguir:



E acrescenta:

Por esse esquema se vê que os *indefinidos*, embora não possam ser *determinativos*, exprimem uma determinação negativa: *nenhum, cada, todos*. Os *interrogativos* são

determinados mais pela intenção de quem fala e pela inflexão da voz, do que pela natureza do vocabulo (Idem, p. 84).

O adjetivo qualificativo “é o que exprime a qualidade do objeto: *casa assoalhada*” (Idem, p. 85). Em fonte menor, acrescenta que o qualificativo exerce a função de distinguir o objeto de outros. Um exemplo é “a BELLA Helena” (Idem). Os determinativos “são os que marcam a referencia dos nomes, sem indicar nenhuma qualidade” (Ibidem). Em fonte menor explica:

Em verdade, os adjectivos determinativos são simultaneamente adjectivos e pronomes. A descriminação de funcções é apenas apreciavel no texto da phrase. A distincção consiste em que o *adjectivo* vem junto ao substantivo e o *pronome* vem isoladamente. Assim, nas phrases: “Que coisa? meu tio.”; as partes *que* e *meu* são adjectivos. Na phrase: “o chapéu *que* achastes é *meu*”, os termos *que* e *meu* são verdadeiros *pronomes* (Idem).

Dentre os exemplos, trazemos um: “Eu que sou criança” (Idem) ao demonstrar um relativo, determinado por uma proposição. Demonstra, por meio de exemplos, que o partitivo que existira já no século XIV, de acordo com texto do século XIV: “Saem todos juntamente *deles* em mogotes e *deles* em aazes longas e *deles* em aazes de coinha...” *L. de linh. Do Coll. dos Nobres (Port. Mon. Hist. I)* (Idem, p. 87)”. E utiliza autor do século XVI, Barros, no exemplo: “Acompanhado de 200 homens de pé, *delles* para levarem o fato dos nossos, e *delles* que serviam de espada. Barros – I, IV, 8.” (Idem p. 88).

Ribeiro apresenta o exemplo do século XIV para demonstrar que o partitivo *delles*, “existiu (...) na antiga língua, como se vê no documento do século XIV”, e o exemplo de Barros, para mostrar que o mesmo é ainda usado no século XVI. Ele pratica nessas explicações a gramática histórica comparativa. Embora se adapte às lições do programa na organização dos tópicos, Ribeiro amplia o conteúdo da lição e dá vazão à sua erudição.

Na lição IX, está a classificação dos pronomes e suas espécies. O pronome “é a palavra que lembra o nome, em relação á sua pessoa grammatical” (Idem. p. 91). Em nota, há o que vem a seguir: “*Pronome*, vocábulo formado de *pro* e *nomen*, em lugar de nome” (Idem). E explica que os pronomes “conservam os vestígios da declinação que tinham no latim; d’ahi, as *variações* que têm em todas as pessoas” (Idem). Ribeiro utiliza-se dos casos nominativo, dativo, acusativo e ablativo, da gramática latina.

A variação da primeira pessoa é assim apresentada:

S. Nominativo	- <i>Eu</i>	- no Latim <i>Ego</i>
Dativo	- <i>Mim, mi</i>	- <i>mihi</i>
Accusativo	- <i>me</i>	- <i>me</i>
Ablativo	- <i>Com - migo</i>	- <i>mecum</i>
P. Nominativo	- <i>Nós</i>	- <i>nos</i>
Accusativo	- <i>Nos</i>	- <i>nos</i>
Ablativo	- <i>Com-nosco</i>	- <i>noscum</i> (Idem)

O uso dos casos para essa explicação explícita, novamente, a manutenção de seu vínculo à gramática filosófica, pautada no modelo greco-latino.

Na lição X, temos o verbo definido como “uma palavra pela qual pôde uma acção, um estado ou uma qualidade ser attribuida a um ser. Este ser é o *sujeito* do verbo. As relações de estado ou acção são naturalmente numerosas e o seu conjuncto constitue a *conjugação*” (Idem, p. 95).

Em nota afirma que a expressão “verbo” foi tomada do latim *verbum*. E, em uma segunda nota, traz a informação de que: “o verbo se divide em duas partes: o *radical* que representa a idéa principal e a *desínenca* que é sempre variavel e exprime a idéa accessoria. Em *am-ar, receb-er* as partes *am, receb* são os radicaes ou *themas*” (Idem).

Ribeiro organiza os verbos nos modos: indicativo, imperativo, subjuntivo e condicional; nos três tempos primordiais: pretérito, presente, futuro, e em pessoa e número. Essa lição é sucinta, tem apenas cinco páginas. E os exemplos apresentados nela são frases como “vou a Roma” ou “eu me enganei” (Idem, p. 98).

A lição seguinte, lição XI, traz as palavras invariáveis: “commumente chamadas *partículas* constituem quatro classes: os advérbios, as preposições, as conjunções e as interjeições (Idem, p. 100)”. As definições apresentadas e alguns dos exemplos são: para advérbio: “palavra que exprime uma circumstancia: *hoje* escreverei” (Idem); para preposição: “parte que posta entre dous vocabulos determina a natureza da relação que existe entre elles. A relação pôde ser de: Posse – Casa *de* João” (Idem, p. 101); para conjunção: “palavra que serve para indicar as relações entre duas proposições: Vive *mas* sê

sábio” (Idem, p. 102); para interjeição: “é mais uma phrase do que simples vocabulo. É a expressão rápida de uma emoção, de um sentimento: *ah! oh! ui!*” (Idem, p. 103).

Na lição XII, Ribeiro faz o “agrupamento de palavras por famílias e por associação de idéas. Synonymos, homonymos e paronymos (Idem, p. 105)”. Afirma que as palavras, além de poderem ser distribuídas em classes ou grupos, como foram descritas na lição VII, de acordo com a ideia que expressam, elas podem também ser agrupadas em classes ou famílias.

Nosso autor entende por família “o conjuncto de todas as linguas que se originaram de um tronco commum”, ou ainda, família de palavras como “conjuncto de termos que têm uma raiz ou um radical commum” (Idem, p. 105). É perceptível, nessa explicação sobre o termo família, a presença a ideia da protolíngua, busca de Bopp, que se pautou não em bases filosóficas, como o fizeram seus predecessores do século XVIII, mas investigou a origem da linguagem em bases linguísticas, por meio da comparação e ordenação histórica das línguas.

A lição XIII trata da flexão dos nomes em gênero, número e caso. E contém: “Noções de declinação latina; Do apparecimento do neutro latino no portuguez; Vestigios do neutro em portuguez; Vestígios da declinação em portuguez; Origem do *s* do plural” (Idem, p. 111). A flexão é definida como “a propriedade que têm os vocábulos de exprimir variações de sentido, por uma modificação da terminação: *Deus, deuses; louc-o; louc-a*” (Ibidem).

Ribeiro divide a lição XIII em três partes, numeradas de 1 a 3. Na primeira trata dos números (singular e plural), na segunda dos gêneros e na terceira trata das declinações. Tendo por base a língua latina, afirma que os números, singular e plural, foram conservados no português. Quanto aos gêneros, que eram três no Latim (masculino, neutro e feminino), Ribeiro ensina que o masculino e o feminino foram conservados no português, e o neutro desaparecera.

Sobre as declinações, afirma terem desaparecido nas línguas latinas por efeito da tendência analítica intensa no latim bárbaro em substituir “as flexões dos casos pelo uso multiplicado de preposições” (Idem, p. 114). Mesmo assim, afirma não serem raros os vestígios que ficaram dos casos latinos e apresenta os exemplos que julga mais característicos. No nominativo cita os nomes próprios como “*Apollo, Juno, Cicero*” (Idem)

e outros, no genitivo cita “artigos em composição, em termos de formação latina, quasi todos formados naquella lingua: *jus – jurisconsulto – júris-consultus – jurisprudência – júris-prudentia*” (Idem, p. 115).

No acusativo cita substantivos, entretanto, não usa esse termo, mas o termo “nomes”. Dentre os exemplos, estão: “Leão (*leonem*) leões (*leones*); arvore (*arborem*)” (Idem). Sobre o ablativo, diz que esse caso deixou vestígios frequentes e numerosos, principalmente, nas formas adverbiais, e cita algumas como “agora - *hâc hora*, logo – *loco (in loco)*” (Idem). Por fim, cita, como vestígios raros do caso dativo, os pronomes *mi*, *ti*, *si*, *lhe*, como derivados de “*mihi, tibi, sibi, illi*” (Idem, p. 116).

Vemos que o autor toma por base a gramática latina, demonstrando nesse momento a base no modelo gramatical do latim como referência. Esse fato mostra-se como forte indício de que, realmente, Ribeiro não abandonara os teóricos antigos.

Na lição XIV, está a flexão dos nomes: “grãos do substantivo e do adjectivo: comparativos e superlativos *syntheticos*. – Comparativos e superlativos *analyticos*” (Idem, p. 121). E a definição de grau se enquadra na seguinte ideia: “é a maior ou menor intensidade que se póde dar á significação de uma palavra” (Idem). Em fonte menor, afirma que todas as palavras, de modo geral, são suscetíveis ao grau. “O *grão* póde ser expresso com as variações de tons da voz ou com o auxílio da gesticulação” (Idem, p. 121).

Apresenta o aumentativo e o diminutivo para os substantivos, assevera que o grau normal do substantivo é o grau positivo e exemplifica: “casa, sala, homem”, entre outros. Os sufixos “ão, anhá, az azio etc” formam o aumentativo. Dentre outros apresenta os exemplos: portão, de porta, monhanha de monte, capazio de copo. Os sufixos diminutivos são “inho, eto, oto ulo, ino, éo e ilo”. Os exemplos são, dentre outros, “bichinho, livreto, camarote, animalculo, de animal, ilhéo” (Idem). Para o adjectivo, apresenta o comparativo e o superlativo. Os exemplos são bom, melhor, ótimo e pequeno, menor e mínimo, dentre outros.

Há ainda, na próxima lição, XV, o tratamento da flexão, entretanto, nessa, temos a flexão dos pronomes. O autor afirma que os pronomes têm três espécies de flexão: o gênero, o número e o caso ou declinação. Em nota, apresenta o seguinte posicionamento: “Pessoalmente opino que os *determinativos* não devem ser considerados *pronomes*. Mas

occupo-me delles neste lugar por não ser bastante explicito o programma (Idem, p. 127)”. Vemos que Ribeiro atende ao programa, entretanto apresenta ressalvas quanto a ele. Sua afirmação de que ele não é “bastante explicito” pode ser considerada uma crítica.

Quanto ao contexto em que fora construída essa gramática, ilustrado no capítulo III, supomos que Ribeiro não só buscara responder ao programa de ensino lançado pelo amigo Fausto Barreto, como também visava à larga aceitação de sua obra nas diversas províncias, e à consequente venda significativa da mesma, uma vez que o Colégio Pedro II era baliza da atuação pedagógica em todo território da colônia portuguesa. Além disso, nosso autor parece ter buscado, também, manter tanto seus princípios teóricos como os de outros autores, seus pares, pois vemos utilizar-se de fonte menor e notas para expandir a exposição das explicações, fazer ressalvas e recorrer a outros autores.

A lição XVI trata da flexão dos verbos. Ribeiro considera flexão e conjugação como sinônimos: “Flexão: conjugação: fórmãs de conjugação. Os verbos exprimem diversas condições de tempo, numero e pessoa, por meio de variações da terminação. A conjugação do verbo é o conjunto methodico de suas variações” (Idem, p. 131). Em fonte menor, explica:

methodico, isto é, distribuido por classes de tempos, de numeros e pessoa, por meio de variações da terminação. A fórmãs verbaes que constituem o systema da conjugação explicam-se pela filiação latina, como veremos na lição XXVII (Ibidem).

A conjugação está organizada em 11 tempos:

- presente: “a afirmação no momento actual ou supposto actual: *canto*” (Idem, p. 132);
- pretérito imperfeito: “acção simultanea a um momento passado: *Ria-me quando chegaste*” (Idem);
- pretérito definido: “acção completamente passada e realisada: *vim, vi e venci*” (Ibidem);
- pretérito indefinido ou aoristo “que representa a acção passada que ainda continúa: *tenho visto, tenho lido*” (Ibidem), atualmente corresponde ao pretérito perfeito.
- pretérito mais que perfeito: ação “como um momento passado: *Eu cantára*” (Ibidem);
- futuro “acção que vae ser realisada: *eu amarei*” (Ibidem);

- condicional: “acção de realização dependente de condições: *amaríamos*” (Idem, p. 133), que, hoje, corresponde ao futuro do pretérito.

- imperativo: “acção que se deseja ou se ordena que se realize no futuro: é um modo que há de ser igualado a um tempo futuro: *Vae! perdoa!*” (Idem).

Na lição XVII, o gramático nos apresenta a formação das palavras: “em geral: Composição por prefixos e por juxta-posição. – Estudos dos prefixos” (Idem, p.136). Faz a divisão em derivadas, como amoroso, por exemplo, e compostas: por prefixação: contradizer, por exemplo, e por justaposição como no exemplo: saca-rolhas. Expõe listas de prefixos divididas em prefixos de origem latina e prefixos de origem grega. Da primeira são exemplos: “Ab – marca de separação. *Ab-jurar*, separar-se do julgamento” (Idem, p. 140); da segunda: “Apo (longe) *Apogêo*, longe da terra. *Apo* corresponde no latim *ab*. *Ap-helio*, longe do sol” (Idem, p. 144).

Na lição seguinte, XVIII, o tema é o mesmo da anterior, ou seja, formação de palavras, mas agora voltado para a derivação. O autor trata de “derivação própria (por suffixos): e derivação imprópria (sem suffixos)” (Idem, p. 147) e apresenta, também, o estudo dos sufixos. Há nessa mesma lição uma lista de sufixos, também dividida em latinos e gregos:

Sufixos latinos		
Ada	de limão	<i>Limonada</i>
	balaustre,	<i>Balustrada</i> (Idem)
Sufixos gregos		
Arch		<i>monarchia</i> (Idem, p. 151)

A lição XIX traz as “palavras variáveis formadas no seio da língua” (Idem, p. 155), e está organizada em três partes: substantivos e qualificativos; pronomes e determinativos; verbos. Ribeiro explica que mais de um terço do léxico de qualquer língua romana consta de formações originais de cada língua, entretanto essas formas se baseiam em elementos já existentes no latim e no grego.

Apresentamos um exemplo, dentre as origens de palavras da língua portuguesa dadas nessa lição: “Os verbos do typo latino *icare*, como julgar (*judicare*) vingar (*vindicare*) deram os exemplos dos neologismos: *madrugar*, cavalgar, manejar, dardejar, gracejar, branquejar, etc.” (Idem, p. 157).

Na lição XX, estão as “palavras invariáveis formadas no seio da lingua” (Idem). Em fonte menor, há a explicação: “As palavras invariáveis formadas no dominio historico da nossa lingua, representam a juxta-posição corrompida dos varios elementos que as composeram (Idem, p. 158). Apresenta como exemplo a junção de *mente* com advérbios femininos: claramente, docilmente, por exemplo.

A lição XXI apresenta os princípios em que se baseia a etimologia portuguesa: “Leis que presidiram á formação do léxico portuguez”, e, ainda, “estudo que consiste em determinar a significação e a fórma primitiva de um vocábulo” (Idem, p. 161). O exemplo desse tipo de estudo é então apresentado:

Pela *etymologia*, sabemos que a palavra *ignobil* veio da fórma primitiva *ignobilis* do latim. Sabemos ainda que o sentido primitivo de *ignobilis* foi “obsuro, desconhecido” por isso que se compõe de *in* prefixo negativo, e do termo *nobilis* (de *gnoscere*, conhecer). (Idem)

Há uma explicação sobre a etimologia que conclui: “Sem princípios scientificos e fixos, etymologia nunca pôde constituir-se como sciencia positiva; por isso, foi sempre tida á conta de divagações eruditas e inúteis” (Ibidem). Ribeiro declara sua postura positivista sob a qual credita valor na comprovação histórica, que se realiza por meio de fontes e documentos, e critica as divagações chamando-as de inúteis.

Na lição XXII, Ribeiro apresenta as línguas que, segundo ele, forneceram o maior contingente vocabular na constituição do léxico português, com exceção do latim. São elas: o germânico (tribos góticas que dominaram a Península Ibérica), o árabe, o francês, o italiano, o inglês, o alemão, o espanhol, o hebraico, o russo, o húngaro, o turco e o persa. Cita ainda o que chama de “asiaticismos”, como “pagode” e “fakir”, que se referem aos vocábulos vindos da Índia e da China, e os “americanismos”, como jaguar, pipoca, vocábulos vindos das repúblicas espanholas e do tupi-guarani.

Na lição XXIII, Ribeiro demonstra a diferença entre vocábulos que apresentam forma popular e forma erudita. Tais formas são chamadas de “duplas ou fôrmas divergentes” (Idem, p. 173). Ribeiro faz uma lista tripartite, da qual damos dois exemplos:

<b>Popular</b>	<b>Eruditas</b>	<b>Origens latinas</b>
Sarar	sanar	Sanare
Sêllo	sigillo	Sigillum (Idem)

A primeira forma tem, para Ribeiro, formação espontânea na língua realizada pelo povo, e a segunda tem formação erudita e conservaria “maior exactidão a fôrma primitiva” (Idem, p. 173).

Na lição XXIV, nos é apresentado o fenômeno de criação de palavras por hibridismo. Ribeiro afirma existirem registros de palavras novas formadas por dois modos diferentes: criação popular (exemplo: choro) e criação literária (exemplo: incrédulo). Ele organiza periodicamente dois momentos de criação de palavras novas no português: a primeira época estaria entre fins do século XV ao século XVI, período da renascença literária à qual pertenceram Camões, Barros, Sá de Miranda, Ferreira e outros. Para Ribeiro: “estes escriptores approximaram a lingua ao latim, creando vocabulos, corrigindo os defeitos da linguagem, organizando a grammatica” (Idem, p.177). Vemos nessa última citação uma postura normativista do gramático, típica na época, ao chamar alguns neologismos de “defeitos da linguagem”.

A segunda época, que Ribeiro denomina como “tempos modernos”, dar-se-ia pela organização das ciências, podemos deduzir que se trata aproximadamente do século XIX. Muito provavelmente, Ribeiro refere-se à teoria Comtiana da classificação das ciências.

Na lição XXV, o autor traz a etimologia dos substantivos, como “influencia dos casos na etymologia dos nomes” (Idem, p. 182). Afirma que os substantivos constituem a maior riqueza do léxico.

Na lição XXVI, estão as etimologia do artigo e do pronome. No início da lição está a informação de que “as etymologias do artigo, dos determinativos, dos indefinidos e pronomes encontram-se no elemento latino” (Idem, p.188). Ribeiro organiza os artigos e

pronomes tendo por modelo o latim. Quanto aos artigos, explicita a formação deles a partir da língua latina, como, por exemplo, “Um – *unum*; uma – *unam*” (Idem, p. 187). Quanto aos pronomes, trata dos possessivos, dos quais não tratou na lição IX, também sobre pronomes, expõe a origem latina dos demonstrativos, repetindo informações já dadas sobre a origem latina dos pronomes pessoais, e apresenta origens latina, grega e árabe dos indefinidos, por exemplo, do grego, “Cada - *kata*” (Idem, p. 190). É provável que essa repetição do assunto esteja atrelada à adequação da gramática à ordem das lições do programa de português.

Quanto a esse exemplo, único de origem grega, afirma em fonte menor: “a opinião de Diez, que *cada* deriva de *quisque*, não é hoje sustentável, depois de verificada a forma *kata* do latim medieval, occorrente em varias traduções da biblia” (Idem).

Na lição XXVII, demonstra a etimologia das formas verbais. Para tal, faz a comparação da conjugação portuguesa com a latina. Ribeiro afirma que as etimologias das formas verbais portuguesas encontram-se no latim, exceto em alguns casos em que houve formação original na própria língua portuguesa.

Na lição XXVIII, há a etimologia das palavras invariáveis, de base latina, em geral, latina, embora haja muitas com formação romana, posterior do latim culto, segundo Ribeiro. Estão, nessa lição, os advérbios, as preposições, as conjunções e as interjeições. Essas palavras todas são apresentadas com minuciosas informações filológicas. Por exemplo: “Adverbio de lugar – *alhures* do lat. *aliorsum*; a forma *algures* soffreu a influencia de *algo* (*aliquis*). A forma *hic* latina produziu *hi*, e com a junção de outras: *ahi* (ad+hic) *aqui* (fr. Ant. *iqui*, hic+hic)” (Idem, p. 204).

Vemos que João Ribeiro assume tanto o caráter histórico no estudo da língua quanto o caráter tradicional pautado na gramática greco-latina. Sobre essa dualidade na abordagem gramatical, Fávero & Molina (no prelo, p. 5) afirmam que “os autores daquela época navegavam com extrema facilidade em águas opostas: revelam aqui e ali o apego tanto aos ideais da gramática tradicional quanto os das correntes científicas”.

### 4.3.3 A sintaxe

Ideia central da competência linguística do ser humano é saber como os elementos lexicais de uma língua se estruturam em uma sentença por meio das relações e correlações entre as palavras. Esse saber é o objeto da sintaxe.

A lição XXIX da *Grammatica Portugueza (3<sup>o</sup> anno)* é iniciada com o seguinte sumário: “Da syntaxe em geral. Breves noções sobre a estructura oracional do latim culto e do latim popular. Typos syntacticos equivalentes na lingua portugueza” (RIBEIRO, 1889a, p. 208). Esse sumário é exatamente o ponto oral de número vinte e nove do novo programa.

Por sintaxe, entende-a como “a parte da grammatica que estuda os vocabulos e grupos de vocabulos considerados em conjuncto no discurso” (Idem). No texto em fonte menor, explica:

O fim da syntaxe é determinar a disposição a que devem obedecer os vocabulos para exprimir um juizo ou *proposição*; e ainda, determinar a disposição a que devem obedecer as proposições para formar um sentido completo ou o período (Ibidem).

A postura de Ribeiro, nessa explicação, é prescritiva, ele acredita em uma determinada regra a que os vocábulos “devem obedecer”. Ainda em fonte menor, exemplifica a sintaxe e explicita sua condição de existência à expressão de um juízo:

Em verdade, muitos vocabulos juntos só têm syntaxe quando representam um juizo. Assim o grupo: *Feito é barro homem de*, não é syntactico, porém: *o homem é feito de barro* é um grupo syntactico, porque os vocabulos estão dispostos e ajustados de maneira a representar um juizo (Idem, p. 208).

Ribeiro organiza sua exposição da sintaxe em: sintaxe de palavras e sintaxe de proposições. Define a primeira como “a que expõe as regras para a expressão das relações entre as partes da proposição”, e a segunda como “a que expõe as regras que determinam as relações entre as proposições” (Ibidem). Trata do latim clássico e do latim bárbaro referindo-se à queda do Império Romano como a decadência da literatura e à invasão

bárbara como responsáveis por ter sido o latim “adulterado e corrompido”. Com isso, Ribeiro demonstra uma postura típica da época, voltada “para a manutenção de uma língua portuguesa imaculada” (Cf. BASTOS, 1999).

Uma vez que os editores aconselham a consulta ao *Diccionario Grammatical* do mesmo autor, recorremos a ele. No *Diccionario*, Ribeiro define sintaxe como “parte da grammatica em que se estudam as regras da construção do discurso (RIBEIRO, 1889b, p. 423)”. Tal definição parece-nos bastante moderna.

Na mesma lição, XXIX, trata da ordem sintética da frase do latim culto e sua mudança para a ordem analítica (direta); das orações do infinitivo com acusativo que foram substituídas pelas orações de *quod, quia, quoniam, qui*; das formas verbais compostas que substituíram as formas simples. E, ainda, da colocação dos vocábulos na frase; da concordância, como por exemplo: “Estamos convencido” e seu equivalente “Estamos convencidos” (Idem, p. 212); e dos modos de exprimir a subordinação e regência dos vocábulos, por exemplo: “Boamente”, que equivale a “Com boa mente”; “Começar de escrever” e seu equivalente “Começar a escrever” (Ibidem).

Na lição seguinte, a XXX, temos: “Proposição em geral. Membros da proposição simples. Relações. Classificação quanto ao sentido” (Idem, p. 213). A definição de proposição, coerente com a definição de sintaxe dada, “é todo o agrupamento de palavras formando juízo” (Idem). Ribeiro afirma serem sujeito e predicado, os dois elementos capitais da proposição e os define em acordo com a tradição gramatical de origem grega: “sujeito “é o que se affirma de alguma cousa” e predicado “aquillo que se affirma do sujeito” (Ibidem). Seus exemplos são orações de construções simples como, por exemplo, “Os pássaros voam” (Idem).

A lição seguinte, a XXXI, traz o seguinte sumário: “Proposição simples, complexas e compostas. Subordinação. Coordenação. Classificação” (Idem, p. 220). As proposições são, segundo o autor, “de tres especies: *simples, compostas e complexas*” (Idem). A proposição simples “compõe-se unicamente de sujeito e do predicado”, por exemplo, “Deus é omnipotente” (Ibidem). A proposição composta “é a que se compõe de varias proposições que têm a mesma função na phrase” (Idem, p. 222). Um exemplo dado é “Chegou, viu, venceu”. A proposição complexa “é a que além de possuir sujeito e

predicado, contém outras proposições que lhe são subordinadas”, exemplo: “O homem de que falaste é um francez” (Idem).

A lição XXXII anuncia as “regras de syntaxe relativas a cada um dos termos da proposição”, e os elementos “essenciaes” são o sujeito e o predicado, e os “accessorios” são os complementos. “As relações de concordancia dos termos capitães da proposição são de duas especies: Relações do sujeito com o verbo. Relações do completivo ou attributivo com o sujeito” (Idem, p. 225). Ribeiro apresenta nessa lição regras de concordâncias verbais, como por exemplo: “A lua e o sol *são* astros” (Idem, p. 226). Tal exemplo está na concordância verbal de sujeitos unidos por “e”.

A lição XXXIII traz as regras de syntaxe relativas ao substantivo e ao adjetivo. Apresenta nessa lição a ordem usual dos substantivos e adjetivos, ao aparecerem juntos, e as regras de gênero, número, grau. Apresenta as flexões morfológicas dos substantivos e dos adjetivos em meio ao estudo da syntaxe. Sabemos que há ligação estreita entre morfologia e syntaxe, haja vista o fato de ter surgido no século XX o termo morfossyntaxe.

Estão, também, nessa lição, os pronomes possessivos, relativos e demonstrativos, considerados como adjetivos em Ribeiro. Nos relativos, por exemplo, apresenta trecho de Camões para explicitar uso do “quem”: “No século XVI há exemplos da syntaxe, *sem quem*, e Camões disse: *Esposo sem quem não quiz amor* (Lus. IV, 91)” (Idem, p. 237).

A lição XXXIV apresenta as regras de syntaxe relativas ao pronome e ao artigo. “A syntaxe do artigo e do pronome é talvez a parte mais importante da syntaxe vocabular ou léxica” (Idem, p. 239), afirma o gramático. Talvez, essa afirmação de Ribeiro seja produto do momento no qual se discutia intensamente as questões relativas ao uso da língua portuguesa em Portugal e no Brasil, e a colocação pronominal era fato presente nas discussões das famosas polêmicas.

A lição XXXV traz as “regras de syntaxe relativas ao verbo. Do emprego dos modos e tempos. Correlação dos tempos dos verbos nas proposições coordenadas e nas proposições subordinadas” (Idem, p. 239). Afirma que os verbos transitivos podem ser empregados como intransitivos: “*Estudo, quero e posso*” (Idem, p. 244), e os verbos intransitivos podem ser empregados, ainda que mais raramente, como transitivos: “*Dormiu um sonho*” (Ibidem). Apresenta, ainda, as possibilidades de uso dos modos e tempos. São os tempos: presente (presente histórico), perfeito (forma composta como repetição do ato e

imperfeito como indicação de “acção realisada anteriormente a um momento passado: *Dormia quando chegaste*”, (Idem, p. 245), mais que perfeito (“o portuguez é a única das linguas romanas em que o *mais que perfeito simples* conserva o sentido primitivo latino. *Amara (amaveram)* tinha amado” (Idem), futuro (como acção do verbo que se realiza depois do momento em que se fala: “Tu *adorarás* um só Deus”, p. 246, e ainda, como indicação de “acção relativamente a qualquer tempo nas formas compostas: *Eu hei de fazer o que pedes* ou *pedires, pedias, pediste*”, Idem. Refere-se então aos modos indicativo e subjuntivo. Quanto ao primeiro diz que indica fato real, e o segundo fato contingente. No item seguinte, denominado “Correspondencia”, explica esses modos na oração subordinada. Sobre esse item, traz uma nota de rodapé esclarecendo que “Em toda esta parte seguimos mais ou menos o texto da *Grammatica* de Julio Ribeiro, á pag. 264-270” (Idem, p. 246).

O *indicativo* mostra que é real o enunciado do verbo: o subjuntivo apresenta esse enunciado como *hypothetico*. Assim, o verbo da subordinada põe-se no indicativo quando a principal exprime alguma cousa de positivo, de affirmativo; e põe-se no subjuntivo quando o verbo da principal exprime alguma cousa de indeciso, de duvidoso.

Regras:

1. O verbo da subordinada põe-se no indicativo quando a principal exprime maneira de ver, pensar, etc. : Creio que *serás* bom; parece-me que ele *é* doutor.
2. O verbo da subordinada põe-se no subjuntivo quando a principal exprime surpresa, admiração, receio, duvida, ordem: mando que *vás*; receio que *morras*. (até aqui, p. 246)
3. O verbo da subordinada fica no subjuntivo quando o verbo da principal é impessoal ou usado impessoalmente: *importa* que *fiques*; *basta* que *chegue* á hora.

Esta regra tem excepções; com os verbos *acontecer*, *resultar*, *seguir-se* e com as construcções *é certo que*; *é lógico que*, etc.: Acontece que *tens* de vir. É certo que *esteve* doente.

4. Quando a clausula subordinada está ligada á principal por um pronome conjunctivo (*que*, *qual*, *cujos*, etc.) o verbo será do subjuntivo ou do indicativo, conforme o sentido fôr positivo ou incerto:

O caminho que eu *sei*.

Um caminho que eu *saiba*.

Quero o professore que *sabe*.

Quero professor que *saiba*” (Idem, p. 247).

Em fonte menor, há a seguinte explicação:

Note que a analyse da phrase póde indicar o modo da subordinação. Com os adjectivos determinativos numeraes *este, primeiro, segundo, aquelle*, o verbo será do indicativo: é o *primeiro* dia que passo; é *este* que eu quero. Quando o antecedente do *que* vem determinado pelo artigo definitivo, em geral o verbo da subordinada fica no indicativo: a doutrina que *sigo*, a mais perfeita que *conheço*.

1. Depois da conjuncção *se*, a clausula subordinada tem o verbo no indicativo, quando exprime facto positivo: *se estudo pouco*, a culpa é minha.

Quando a clausula subordinada exprime duvida ou condição fica no subjunctivo: *se eu fosse*, você não iria.

2. As conjuncções *embora, quer*, exigem o verbo no subjunctivo: Farei a viagem, *quer elle venha*, quer não.

*Embora* fique doente, trabalha.

Em fonte menor: “Também ficam incluídas nesta regra as conjuncções compostas de *que, comtanto que, posto que, ainda que, etc.*, que pedem, em geral, o subjunctivo” (Idem, p. 247).

É notório que Ribeiro adota postura normativa nessas descrições de uso.

Quanto aos demais tempos, Ribeiro afirma que “não offerecem difficuldades de correlação” (Idem, 248). Explica, em fonte menor:

Convém notar que o *imperfeito* do indicativo é o tempo que no estylo litterario é empregado para o discurso indirecto (*oratio obliqua*) e para a descripção.

1. “Levantous-se: disse que *estava* apprehensivo: *saiba* de muitas cousas que até então lhe *tinham* sido escondidas... etc.

2. “E viu e reparou que as flores *tinham* um doce perfume; o céu *era* azul, os rios *murmuravam* mansos... etc.

O *presente* também é empregado, por effeito pitoresco, no estylo historico e em logar do tempo passado:

“Jesus ao ver os cegos e paralyticos, *chega-se* para perto e lhes *fala*, etc.” (Idem, p. 248).

Na lição XXXVI estão as regras de syntaxe relativas às formas nominais do verbo. As formas nominais são definidas como “as que podem exercer a funcção de nomes, substantivos ou adjectivos”. São elas “o *infinitivo*, o *gerúndio* e os *participios*” (Idem p. 249). Nessa lição, ao tratar do participio presente, afirma que “ás vezes a funcção do participio presente exige o complemento com preposição”. Nesse caso, exemplifica com Fernão Lopes: “Era muito amigo e *conhecente* d’aquelle Judêo Dom David Negro” (Idem, p. 253).

Na lição XXXVII, há as “regras de syntaxe relativas ás palavras invariaveis” (Idem). São elas os advérbios, as preposições, as conjunções e as interjeições. Em nota, Ribeiro apresenta uma observação: “Seria materia para um volume consignar individualmente os usos de todas as partículas. Notamos os casos mais importantes que offerecem margem á analyse histórica da syntaxe vernácula” (Ibidem). Essa lição está dividida em: 1. Quantidade, 2. Comparação, 3. Fórmãs contractas (ao tratar do “mui” e do “muito” traz nota com usos de Cervantes: “a malas penas, a duras penas”, p. 257), 4. Negação, 5. Modo, 6. Preposições, 7. Usos especiais e, ainda, um último item, sem numeração, “Difficuldades de concordancia”.

Ainda nessa lição XXXVII, afirma que:

as grandes difficuldades que realmente existem na syntaxe de concordancia resultam de que nem sempre os factos observados se acham de acôrdo com os princípios geraes da logica commum. Os princípios lógicos que se referem á concordancia do verbo com o sujeito, e do adjectivo com o substantivo, são os tres seguintes:

1º *Dous ou mais sujeitos equivalem a um sujeito no plural.* Pedro e Antonio estão doentes.

2º *Dous ou mais substantivos de diferentes generos equivalem um substantivo masculino do plural.* A gloria e o saber são cobiçados.

3ª *Em concurrencia de varias pessoas, a segunda é preferida á terceira e a primeira a todas as outras.* Tu e Pedro não dormistes. Pedro e eu dormimos” (p. 262).

Em seguida, Ribeiro apresenta exceções ordenadas de A a N. Um exemplo:

Quando duas idéas formam collectivamente uma noção única, os nomes que as exprimem equivalem a um substantivo singular. Ex. O movimento social consiste nesse *fluxo e refluxo* sem o *qual* seria impossível o progresso.

Na lição XXXVIII, trata da “syntaxe do verbo ‘haver’ e do pronome “se”. Sobre essa questão, Ribeiro afirma que “a syntaxe do verbo *haver* constitue o que se poderia chamar *idiotismo* da lingua, como já tem sido denominado. Mas a syntaxe daquelle verbo por mais anômala que parece acha-se sufficientemente explicada” (Idem, p. 265). Os

exemplos apresentados são: *Ha homens. / Houve ocasiões. / Haverá votos?* Explica que “para os que sustentam a opinião de que o verbo *haver* significa *existir*, aquellas sentenças interpretam-se do seguinte modo: *Existem homens./ Existiram ocasiões./ Existirão votos?*” (Idem). E finaliza afirmando que “neste caso é forçoso admittir que *homens, ocasiões, votos*, são verdadeiros sujeitos, que escapam á concordancia grammatical, constituindo desta arte um *idiotismo syntactico*” (Ibidem). A seguir, apresenta a origem latina desse verbo, sua passagem pelo francês, donde conclui termos chegado à ideia de “ter” quanto ao sentido do “haver”. Apresenta, então, o seguinte exemplo, dentre outros: “*Ha homens = tem homens*” (Idem, p. 266).

Sobre o pronome “se”, afirma que a língua portuguesa constrói uma voz média passiva com o reflexivo de “se”: “*Fizeram-se casas./ Preparou-se a terra./ Escreviam-se cartas*” (Idem). Afirma que “esse sistema representa uma voz passiva, que seguiu a tradição do processo latino: *amor=amo-se*” (Ibidem). E continua sua explanação: “ainda na lingua antiga nota-se a syntaxe pura da passiva com o *se* e o complemento causal: As cartas *escreveram-se* por elle. (Foram escriptas por elle.) (Ibidem). Traz um exemplo de Barros, *Decada III*: “... *Se nota pelos mareantes os perigos do mar*” (Idem, p. 267).

E afirma: “Houve, sem duvida, erro de concordancia e o escriptor deveria dizer: *se notam (notam-se)*. Mas o que é claro é o uso de voz passiva com o complemento *pelos mareantes: São notados pelos mareantes os perigos*” (Idem). Afirma ainda que “esta syntaxe não é rara no século XVI, na época dos mais abalisados clássicos” (Idem, p. 268).

Na lição XXXIX, temos: “Da construcção: da ordem das palavras na proposição simples e das proposições simples no período composto” (Idem, p. 269). Ribeiro afirma que o discurso “coordena-se ou construe-se de duas maneiras: pela *ordem directa* e pela *ordem inversa*” (Idem). Por ordem direta ou analítica, explica ser a “collocação dos termos da proposição de modo que venha em primeiro lugar o sujeito, depois o verbo, e afinal o attributo. Exemplos: - Deus é omnipotente; - A luz que se nota no brilho dos planetas provém do sol, centro do systema planetario” (Ibidem). Por ordem inversa ou ordem sintética, entende a “disposição differente da que se nota na *ordem* direta. Exemplos: - *Omnipotente é Deus, - Provém do sol*, centro do systema planetário, a LUZ que se nota no brilho dos planetas” (Idem).

Ribeiro elenca a partir disso, cinco regras sobre a colocação dos termos na proposição. A primeira traz frases em que o sujeito se coloca depois do verbo, exemplo: “Queres tu almoçar?” (Idem, p. 270); a segunda demonstra que na citação os sujeitos dos verbos como dizer, replicar, responder, devem vir sempre depois, exemplo: “Creio, dizia *elle*, que...” (Idem, p. 271); a terceira explica que as proposições que começam por advérbios são construídas na ordem inversa, exemplo: “Aqui esteve *elle* dous annos” (Idem); a quarta regra explica que “qualquer que seja a ordem de uma proposição, os complementos são inseparáveis das partes que os regem ou exigem: Ardeu a casa *de Pedro*, Ponha agua *com sal*, *O homem que é justo é feliz* (Ibidem). Tal regra traz ainda o uso elegante do poeta Varella em “Ah! nenhum mago da Chaldeia sábia / A dor abrandará *que me devora*.”(Idem)

Há, também, o tratamento da ordem das proposições simples no período. São três ao todo. No primeiro, explica que a subordinada substantiva, ao servir de sujeito, vai depois do verbo: “Era justo que *se retirasse*” (Idem, p. 273), e, ao servir de complemento, esse também vai depois do verbo: “Quero *que estudes*.” (Idem). Por sua vez, a subordinada adjetiva agrega-se ao sujeito ou ao complemento: “O livro *que li* é bom, Recebi o livro *que me escreveste*” (Idem, p. 274).

Na lição XL, está a colocação dos pronomes. Essa lição apresenta a nomeação, dos pronomes oblíquos *me, te, se, lhe, nos, vos*, ao serem colocados depois do verbo, fenômeno chamado ênclise, são chamados enclíticos, e ao serem postos antes do verbo, fenômeno chamado próclise, são chamados proclíticos. Em seguida, apresenta regras de colocação como “*tenho-me aperfeiçoado*, e não *tenho aperfeiçoado-me*” e de combinações como “*Fez-se-me; Deram-se-lhes*” (Idem, p. 279).

Na lição XLI, estão as “notações syntacticas”, a pontuação e o emprego das letras maiúsculas (Idem, p.281). Por “notações syntacticas”, entende-se que sejam “signais ou symbolos que auxiliam a comprehensão do discurso escripto” (Idem). Sobre isso, há uma nota com a explicação de que “As *notações léxicas* ou *prosodicas* referentes ao vocabulo acham-se descriptas na *Lição I*, in fine. Esta lição foi escripta, exceptuando o commentario historico, segundo a *Gramm.*, de Delboeuf e Roersch (141=148.)” (Ibidem). Afirma, a seguir, que, segundo Roersch, essas notações são determinadas pelo sentido e pela

necessidade de respirar. Acrescenta que por esse motivo “estão quasi entregues ao arbítrio do escriptor” (Idem).

Distingue duas classes quanto às notações: sinais próprios da pontuação, que são a vírgula, o ponto e vírgula, os dois pontos, o ponto e a alínea, e sinais que exprimem emoção ou movimento psíquico, são eles: reticência, ponto interrogativo e ponto exclamativo. Expõe, depois de explicada e exemplificada a pontuação, pequena história da pontuação.

Na lição XLII, estão as figuras de sintaxe e as partículas de realce. As figuras são definidas como “modificações de qualquer ordem das quaes é susceptível a phrase” (Idem, p. 290). Acrescenta a informação de que “são numerosissimas se, levarmos a analyse até ao estylo, ao rythmo da linguagem. Semelhante analyse é em nosso parecer, mais do domínio da rethoricado que da grammatica” (Idem). São elas: elipse, zeugma, assíndeto, silepse, hipérbato, anástrofe, pleonasma e polissíndeto. Explica, ainda, que há um grande número de figuras que dizem mais respeito à composição literária, poética ou oratória, como: “clima, anadiplosis, epanalepsis, periphrase” (Idem, p. 292).

Segue para as expletivas, que, explicita em nota ao fim da lição, supor serem as, denominadas pelo programa, partículas de realce. Obviamente Ribeiro se refere ao programa do Colégio Pedro II. Elas são definidas como “quaesquer partes do discurso usadas como simples effeitos decorativos da phrase” (Idem), são pronomes com função de ênfase, o advérbio “sim” usado com efeito de realce, preposição de, artigo “a” e “as”.

Na lição XLIII, trata dos vícios de linguagem. São vícios as irregularidades da língua, “produzidas pela ignorancia do vulgo ou dos escriptores pouco escrupulosos” (Idem, p. 295). Apresenta três deles: o solecismo, erro cometido quando não se observa a concordância o a colocação gramatical dos vocábulos; o barbarismo, expressões tiradas de outras línguas – nesse ponto estende-se sobre os galicismos, talvez pela valorização da cultura e língua francesa vivenciada na nossa *belle époque* e, por fim, a cacofonia provocada por eco, colisão ou hiato. Esse último é o resultado da sucessão de vogais que formam sílabas distintas. Exemplifica com “Foi o aio á aula” (Idem, p.302).

Na lição XLIV, traz as “anomalias grammaticaes; idiotismos; dialectos; provincialismos; brazileirismos” (Idem, p. 303). As anomalias são “os factos que se não subordinam ás regras e leis da grammatica”, os idiotimos são “os factos peculiares a um

unico idioma” (Idem). Nas anomalias e idiotismos, organiza os fatos em fonéticos, morfológicos e sintáticos. Quanto aos dialetos, defini-os como modos de falar a língua portuguesa nas diversas regiões onde a língua foi implantada. Explicita o galego; o indo-português, na Índia; o áfrico, variedades dialetais produzidas nas línguas dos ilhéus e dos continentais africanos; e o dialeto brasileiro, constituído pela linguagem portuguesa falada no Brasil.

Sobre essa linguagem, em relação à de Portugal, diz que se distingue por diferenças notáveis na prosódia e na sintaxe e por vocabulário novo de termos tupi-guarani e africanos. Afirma: “A recção litteraria de dous seculos nunca pôde obstar nem diminuir a dialectação do portuguez no Brazil” (Idem, p. 306). Considera provincialismos, os “modos de falar ou corruptelas peculiares a uma zona limitada e secundaria de uma nação” (Idem, p. 307). Cita alguns casos de Portugal, no que diz respeito à pronúncia somente, como “txapéu” para chapéu. E do Brasil, a prosódia de São Paulo na acuidade das vogais de expressões como: “*dé tarde*” (Idem, p. 307).

Os brasileirismos são classificados em léxicos e sintáticos. Como já havia feito referência no item “dialetos”, quanto ao léxico há os vocábulos de origem tupi e africana, dos quais apresenta duas listas com sete exemplos cada, além de outros que derivam da prosódia especial do Brasil e das formações “mestiças” derivadas do português. Os brasileirismos sintáticos são definidos como os usos dos pronomes em desacordo com a regência verbal e outras construções.

Na lição XLV, estão as alterações lexicais e sintáticas, arcaísmos e neologismos. Afirma ser “uma verdade inconcussa que a lingua se transforma no correr dos tempos e as alterações de que Ella é susceptível, ora referem-se ao vocabulo (alterações *Lexicais*), ora referem-se á phrase (alterações *syntacticas*)” (Idem, p. 311). Ribeiro organiza as alterações lexicais em fônicas, mórnicas e sintáticas, como o fizera com as anomalias e idiotismos.

Após essa classificação, apresenta casos que organiza em arcaísmos e neologismos. Na primeira classificação, organiza as palavras apresentadas em: substantivos, adjetivos, verbos e partículas. Há nesse subitem pronomes, advérbios e expressões como “em má hora”. Os neologismos são classificados em literários, científicos, ingleses, franceses, alemães, italianos, espanhóis, americanos, gregos e latinos.

A última lição, a de número XLVI, tem como assunto a sintaxe e o estilo. A primeira “estuda as leis de coordenação e de disposição que têm as palavras e phrases”, o segundo “estuda os modos de divergencia que se notam entre os indivíduos na coordenação e disposição das palavras” (Idem, p. 316). O autor não desenvolve a sintaxe, talvez, por já tê-lo feito em lições anteriores.

O estilo “é peculiar ao individuo, ou a um grupo restricto de individuos” (Idem). Ribeiro classifica estilo em: simples, temperado, sublime, clássico, gongórico e contemporâneo. O simples é “caracterizado pelo emprego de vocabulos na accepção própria, e intelligivel para todos. É o estylo proprio das narrativas vulgares, dos livros de instrucção. É preferido para a expressão do raciocínio ou do sentimento muito brando” (Idem, p. 317). O temperado: “estylo médio, caracterizado pelo emprego moderado de imagens ou de figuras de rhetorica. É o estylo próprio do sentimento e da poesia” (Idem). Sublime “é o gráo mais elevado do estylo. É próprio das paixões violentas, do heroísmo, dos assumptos épicos” (Ibidem). Clássico “é o estylo dos nossos melhores escriptores. Creado no seculo XVI pelos quinhentistas. Caracterisa-se pelo *latinismo* do vocabulário e da syntaxe; os temos tirados do latim nesta época são numerosissimos; e as inversões e peculiaridades da gramática latina foram transplantadas para o portuguez.” (Idem, p. 317,18).

#### O gongórico:

conhecido pelo nome *gongorismo* (de Gongora) *marinismo* (de Marini) *cultismo* e *culteranismo* etc. Estylo da decadência litteraria, de muito máo gosto, caracterizado por hyberboles e antitheses insensatas, repetições de palavras e circumloquios absurdos. Esteve em voga nos seculos XVII e XVIII em quasi toda a Europa (Idem).

#### Sobre o contemporâneo:

Em a lingua portugueza, a litteratura do seculo XX resente-se principalmente da influencia da ESCOLA ROMANTICA. O romantismo por intermédio de Chateubriand, Lamartine, Hugo, imprimiu na arte da lingua um caracter novo determinado pela riqueza excessiva de imaginação e pela condemnação absoluta da immobilidade clássica, dos excessivos latinismos e dos termos mythologicos. O estylo romântico é puramente christão na arte; proscreveu a poesia dos mythos latinos e hellenicos, e procura imitar as fórmãs populares e medievaes, que se notam nas composições dos *trovadores* do seculo XIII e nos romances de cavallaria (Ibidem).

Em fonte menor, trata do estilo romântico, dizendo que

revolucionou completamente a arte, quebrando os moldes clássicos que só admittiam como fontes artisticas as origens latinas e gregas. Por isso, o romantismo suprimiu a lei de *unidade* do drama grego, supprimiu o *Olympto e os deuses*, proclamou a arte *christian* e popular. (Idem).

Trata, então, do naturalismo.

Na França, alguns poetas, os *parnasianos* tentam revivescer o classicismo.

A escola nova *naturalista* aceita a reforma operada pelo romantismo, porém dá mais valor á observação dos factos do que á imaginação. A imaginação é para elles um defeito, um elemento perturbador, mas como é insupprimivel procuram attenuar-a os naturalistas tornando-se *impessoaes* e, ás vezes, excedem-se dando lugar mais conspícuo ás influencias da natureza objectiva do que ás do espírito humano.

O *estyllo naturalista* em nossa lingua é uma imitação, frequentemente servil, dos naturalistas francezes: Balzac, Flaubert e, por excellencia, E. Zola. O *estyllo* é caracterizado pela maneira descriptiva, pela abundancia de adjectivação, pela repetição de advérbios com o intuito de dar uma Idea de todas as minudencias, attributos e circumstancias de um facto ou de um ser. (p. 319)

Em seguida, Ribeiro, afirma que os estilos podem também ser classificados segundo o gênero literário em que são usados: “Taes são: os *estyllos epystolar*, o *dramático*, o *didascalico*, o *elegíaco*, etc

Conclui que a sintaxe é um processo geral e o estilo um processo individual. Para ele, o estilo estaria para a sintaxe, como a prosódia de um indivíduo estaria para a prosódia normal de uma lingua. E, por fim, afirma que a sintaxe “representa a fusão methodica dos *estyllos* de todos os individuos que falam a lingua, da mesma sorte que *prosodia normal* é a resultante de todas as *prosódias individuaes*” (Idem, p. 319).

Tendo terminado sua reflexão sobre o estilo dentro da gramática, apresenta ainda três páginas, antes do apêndice, sob o título “Theoria”: “O estylo segundo Spencer e H. Taine”. Dessas páginas, apresentamos a reflexão sobre o uso da linguagem: “O escriptor perfeito é o que é capaz de todos os *estylos*, é o que póde dominar o aparelho transmissor de modo a adaptal-o a todos os effeitos e a todas as energias imagináveis” (p.322).

## Considerações finais

Uma vez que delineamos, como objetivo geral, verificar a influência sócio-histórico-cultural na produção dos saberes linguísticos apresentados na *Grammatica portugueza (3º anno)*, objeto desse estudo e, como objetivo específico, verificar as ideias linguísticas que permearam o conteúdo dessa obra, levando em consideração as exigências do programa do Colégio Pedro II, ao qual a obra atende, consideramos a linha da História das ideias linguísticas adequada pela abrangência interdisciplinar requerida nessa proposta teórica.

Seguir essa linha de pesquisa possibilitou não só compreender a maneira pela qual a obra acima citada fora construída, do ponto de vista interno, como também considerar o componente externo, concebendo a construção do objeto como parte do próprio fazer histórico. Nessa perspectiva, para compreender a construção da gramática de João Ribeiro, foi necessário situar autor e obra no seu tempo e entrever seu percurso intelectual, tarefa à qual nos dedicamos na elaboração dos capítulos dessa dissertação.

Depois de situar teoricamente esta investigação, no capítulo I, propusemo-nos a traçar um breve panorama do final do século XIX no que diz respeito aos estudos da linguagem que marcaram a produção de gramáticas no Brasil. As teorias científicistas, naturalistas, evolucionistas e o método histórico-comparativo impulsionaram novas abordagens dos fatos gramaticais, que se verificaram, principalmente, nas gramáticas produzidas depois da de Júlio Ribeiro. Daí a necessidade em tecer comentários acerca das obras de Manuel Pacheco da Silva Jr. e Boaventura Plácido Lameira de Andrade, Alfredo Gomes, Maximino Araújo Maciel, Ernesto Carneiro Ribeiro, Eduardo Carlos Pereira, muitos deles coetâneos de João Ribeiro.

As polêmicas travadas nos periódicos também foram citadas por constituírem importante fonte de conhecimento sobre as ideias linguísticas que circulavam entre os intelectuais da época. João Ribeiro, por exemplo, foi protagonista de um debate sobre as *Lições de filologia* do Professor Leite de Vasconcelos.

Essas obras circulavam nas escolas, lugar privilegiado de formação da elite do Brasil oitocentista. E as ideias pedagógicas, portanto, eram apropriadas pelos livros didáticos destinados ao ensino público, como foi visto no capítulo III. A *Grammatica* de

João Ribeiro obedecia ao programa do Colégio Pedro II, responsável pelo ensino secundário e disseminador de modelos educacionais para todas as províncias brasileiras.

Observando esse contexto histórico e levando em consideração a *Grammatica Portugueza (3º anno)*, objeto de estudo desta investigação, fizemos a leitura e análise dos textos da advertência da primeira, segunda e terceira edição da *Grammatica*, do prólogo da segunda edição e do índice da terceira. Em seguida, descrevemos as lições referentes à morfologia e à sintaxe com o intuito de observarmos em que medida João Ribeiro transpôs suas concepções linguísticas para o conteúdo gramatical.

Na obra, o gramático João Ribeiro assumiu as novas tendências pautadas no caráter histórico à medida que, por exemplo, trouxe, em sua gramática, as línguas que contribuíram para a formação léxica do português. É notável que ele seguiu a proposta de lições do novo programa oficial de língua portuguesa que, por sua vez, apresentava as diretrizes assumidas pelo governo da época.

Vemos a postura do gramático em uma explicação sobre a etimologia, na qual conclui: “Sem princípios científicos e fixos, etymologia nunca pôde constituir-se como sciencia positiva; por isso, foi sempre tida á conta de divagações eruditas e inúteis” (RIBEIRO, 1889a, p.161). Ribeiro declara sua postura positivista sob a qual credita valor na comprovação histórica, por meio das fontes e documentos, e critica as divagações chamando-as de inúteis.

Em artigo sobre a produção gramatical de João Ribeiro, Silva (2006) afirma que

(...) sua produção gramatical revela, numa leitura mais atenta, uma instigante ambiguidade – aquela encantadora indecisão de que falou Mattosos Câmara ao se referir aos seus escritos de filologia – entre uma linguagem gramatical mais tradicional e algumas inovações que o colocavam à frente de sua época (p. 44).

Quanto aos exemplos utilizados por Ribeiro, há o uso recorrente de autores clássicos da língua portuguesa, como Fernão Lopes, por exemplo, e quanto aos literatos brasileiros, os exemplos são raros. Ribeiro cita o poeta romântico Fagundes Varela, mas não cita, por exemplo, José de Alencar, autor que teria “mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português” (PINHEIRO CHAGAS *apud* NASCENTES, 1939, p. 25).

Cabe lembrar que os autores clássicos estavam na lista de livros do programa de 1887, desse modo, uma vez que a *Grammatica* visou atender a esse documento, seria incoerente que apresentasse recorrentemente outros autores.

Como vimos, Ribeiro produz sua *Grammatica portugueza (3º anno)* em consonância com o novo programa de português e, nessa empreitada, assume conceitos linguísticos condizentes com a maioria das gramáticas da época como, por exemplo, a ideia, de Spencer e Taine apoiada pelo linguísta alemão Schleicher, com base na ciência natural, de que a língua é um ser vivo, ou seja, um organismo mutável que nasce, cresce, desenvolve-se e morre.

O autor também cria estratégias para expor suas propostas, além de adequar-se linearmente às lições previstas no programa, como o uso das fontes menores e das citações para o avanço das explicações. Chama a atenção do leitor, em nota de rodapé, sobre suas reservas em relação ao documento, como, no momento em que trata dos pronomes, quando afirma que não considera os determinativos como pronomes, mas se ocupara deles naquela lição “por não ser bastante explicito o programma” (RIBEIRO, 1889a, p. 127).

Podemos afirmar, com Câmara Jr (1975), que a *Grammatica portugueza (3º anno)* dava ao ensino escolar da época

um objetivo nítido e consciente: de um lado, na preparação para o manuseio da língua literária e da língua escrita geral, que na língua literária em grande parte se nutre; de outro, na padronização de hábitos linguísticos orais em consonância com o que as camadas ilustradas de uma comunidade espontaneamente aceitam sem surpresa ou estranheza (p. 176).

A produção desse aparato cultural ilustra o momento transitório das diretrizes em relação ao estudo e ensino de língua portuguesa no Brasil demonstrando que o gramático João Ribeiro estava em sintonia com os movimentos sociais, culturais e linguísticos do período.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, José Ricardo Pires de (2000). *Instrução pública no Brasil (1500-1889) História e legislação*. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ, Comped, Inep.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (2006). *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3 ed. São Paulo: Moderna.

AZEVEDO, Fernando de (1964). *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de (1998). Os Estudos Filológicos e Lingüísticos no Brasil. In: *Ensaio de Lingüística, Filologia e Ectótica*. Rio de Janeiro, Uerj, p. 19-44.

AUROUX, Sylvan A (1992). *Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.

BASTOS, Neusa Barbosa (1999). Sintaxe do português: de uma abordagem histórica para uma perspectiva inovadora. In VALENTE, Andre (org.), (1999). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Rio de Janeiro: Vozes.

BASTOS, Neusa Barbosa; BRITO, Regina Helena Pires de; HANNA, Vera Lúcia Harabagi (2006). Gramaticografia novocentista: raízes maximinianas. In BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (orgs), (2006). *A construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX*. História Entrelaçada 2. Rio de Janeiro: Lucerna.

BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (orgs). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. IP-PUC/SP. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BECHARA, Evanildo (2005). *Lições de Português pela análise sintática*. 17 ed. São Paulo: Lucerna.

\_\_\_\_\_ (1993). *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 7 ed. São Paulo: Ática.

BELLO, José Maria (1983). *História da república (1889-1945)*. São Paulo: Companhia Nacional.

BIRARDI, Angela; CASTELANI, Gláucia Rodrigues; BELATTO, Luiz Fernando B. *O Positivismo, Os Annales e a Nova História*. <http://www.klepsidra.net/klepsidra7/annales.html>, acesso em 18/12/2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (1993). *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutoramento – USP. São Paulo.

BOSI, Alfredo (1978). As letras na primeira república. In FAUSTO, Boris. *O Brasil Republicano*. Tomo III. Vol. 2. Rio de Janeiro: Difel.

BUENO, Alexei; ERMAKOFF, George (orgs), (2005). *Duelos no Serpentário – uma antologia da polêmica intelectual no Brasil*. Rio de Janeiro: G. Ermakoff casa editorial.

BURKE, Peter (org.), (1992). *A escrita da história – novas perspectivas*. São Paulo: Unesp.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso (1975). *As idéias gramaticais de João Ribeiro*. In: Dispersos, 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

\_\_\_\_\_ (1975). *História da linguística*. Rio de Janeiro: Vozes.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs) (1997). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier.

CARVALHO, José Murilo (2008a). *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

\_\_\_\_\_ (2008b). *Os bestializados*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

CAVALIERE, Ricardo (2000). *Fonologia e Morfologia na Gramática Científica Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do R.J.

CASIMIRO, Arival Dias (2004). *A gramática científica de Eduardo Carlos Pereira*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC.

CHAGAS, Valnir (1980). *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2 ed. São Paulo: Saraiva.

ELIA, Silvio (1963). *Ensaio de filologia*. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica.

\_\_\_\_\_ (1976). *Ensaio de filologia e linguística*. 3 ed. Rio de Janeiro: Grifo.

\_\_\_\_\_ (1961). *O problema da língua brasileira*. Rio de Janeiro: INL: MEC. Biblioteca científica brasileira. Coleção de filologia.

FACCINA, Rosemeire Leão da Silva (2002). *Políticas linguísticas: normatização do ensino de língua portuguesa no século XX*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC.

FALCON, Francisco (1997). História e poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs) (1997). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier.

FAUSTO, Boris (s/d). *Pequenos ensaios de história da república: (1889/1945)*. Cadernos Cebrap. São Paulo, Brasil.

FAVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. (Texto inédito). *O adjetivo em João Ribeiro*.

\_\_\_\_\_ (2010). O Brasil e um ideal republicano – a educação. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua portuguesa: cultura e identidade nacional*. São Paulo: IP-PUC-SP; EDUC.

\_\_\_\_\_ (2010). *A gramática no Brasil – o período científico*. Disponível em [http://www.geocities.com/gt\\_ad/leonorlopesfaverodoc](http://www.geocities.com/gt_ad/leonorlopesfaverodoc). Acesso em: 07 jan. 10.

\_\_\_\_\_; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (2007), (orgs). *Língua portuguesa – pesquisa e ensino*. Vol. I. São Paulo: Fapesp, Educ.

\_\_\_\_\_; MOLINA, Márcia A. G. (2006). *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_ (2004). De Moraes Silva a João Ribeiro – contribuição à história da gramática no Brasil. In *Confluência*. N. 27 e 28. Rio de Janeiro [s.d.].

\_\_\_\_\_; MOLINA, Márcia A. G. (2004). História das Idéias Lingüísticas: origem, método e limitações. *Revista da Anpoll*, nº16, p. 131 a 146.

\_\_\_\_\_ (2002a). O ensino no Império: 1837 – 1867 – trinta anos do Imperial Collegio Pedro II. In: ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo (2002). *Institucionalização dos estudos da linguagem*. São Paulo: Pontes.

\_\_\_\_\_ (2002b). Heranças: o ensino secundário no Império. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org), (2002). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: IP – PUC-SP/EDUC.

\_\_\_\_\_ (2001). Gramática é Arte.... In: ORLANDI, Eni P. (Org.), (2001) *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat.

\_\_\_\_\_ (2000). A produção gramatical brasileira no século XIX – da gramática filosófica à gramática científica. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: Edusp / Fapesp.

\_\_\_\_\_ (1996). *As concepções linguísticas no século XVIII: a gramática portuguesa*. São Paulo: Editora da Unicamp.

FUNARI, Pedro Paulo A.; SILVA, Glaydson José (2008). *Teoria da história*. São Paulo: Brasiliense.

GASPARELLO, Arlete Medeiros (2002). *Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil no Colégio Pedro II (1838-1920)*. São Paulo: Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP.

GUIMARÃES, Eduardo. *História da gramática no Brasil e ensino*. Disponível em: [http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_05.html#historia](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_05.html#historia). Acesso em 11 jul.08.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto (1972). *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Grijalbo Ltda.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (1977). *História Geral da Civilização Brasileira*. – Tomo II O Brasil Monárquico. V. 5. Do Império à República. São Paulo: Difel.

HÖPKE, Carlos Burlamáqui (1975). *Ensaio de lingüística geral*. São Paulo: Quíron.

ILARI, Rodolfo (1992). *Lingüística românica*. São Paulo: Ática.

KRISTEVA, Julia (1969). *História da linguagem*. São Paulo: edições 70.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho (2003). *Manual de morfologia do português*. 3 e. São Paulo: Pontes; Minas Gerais: UFJF.

LE GOFF, Jacques (2001). A história nova. In: LE GOFF, Jacques (org.), (2001). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes.

LEÃO, A. Carneiro (1917). *O Brasil e a educação popular*. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio.

LUZURIAGA, Lorenzo (1973). *História da educação pública*. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia editora nacional.

MACIEL, Maximino (1916). *Grammatica descriptiva*. 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

MANACORDA, Mário Alighiero (1999). *História da educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez.

MATEUS, Maria Helena Mira (1973). O ensino da linguística ao nível superior e a sua orientação em função do ensino secundário. In PORTELLA, Eduardo (1973). *A linguística hoje*. *Revista Tempo brasileiro*. Rio de Janeiro: Edições Tempo brasileiro, n. 32, janeiro-março, 1973.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia (1989). *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

MICELI, Sergio (1977). *Poder, sexo e letras na República Velha*. São Paulo: Perspectiva S.A.

MIAZZI, Maria Luísa Fernandez (1972). *Introdução à linguística românica*. São Paulo: Cultrix.

MIRANDA, Regina C. C. de Almeida (2007). *Brasil e Portugal: duas culturas em polémicas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.

MOLINA, Márcia A (2005). O estudo do nome na Grammatica Expositiva (Curso Superior) de Eduardo Carlos Pereira. In: *Filologia e linguística portuguesa* (2005). São Paulo: Humanitas FFLCH/USP.

MOLINA, Márcia A (2004). *Um estudo descritivo-analítico da Grammatica Expositiva (Curso Superior) de Eduardo Carlos Pereira*. Tese de doutoramento. São Paulo, USP.

MOACYR, Primitivo (1936). *A instrução e o império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

NAGLE, Jorge (1978). *A educação na Primeira República*. In FAUSTO, B. (org.). História geral da civilização brasileira – Tomo III O Brasil Republicano. V 2 Sociedade e instituições (1889 – 1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

NAGLE, Jorge (1976). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

NASCENTES, Antenor (s/d). *O idioma nacional na escola secundária*. V XXIV – Bibliotheca de Educação. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

\_\_\_\_\_ (1939). *Estudos filológicos*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

NEDELL, Jeffrey D. (1993). *Belle Époque tropical – sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras.

NEVES, Maria Helena de Moura (2004). *A vertente grega da gramática tradicional*. 2 ed. Brasília: Hucitec.

ORLANDI, Eni Pulcineli (2002). *Língua e conhecimento lingüístico. Para uma história das idéias lingüísticas no Brasil*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (Org.), (2001) *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat.

\_\_\_\_\_ ; GUIMARÃES, Eduardo (1996). *Língua e Cidadania*. Campinas: Pontes.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia (2001). Educação das massas: uma “sombra” no século das Luzes. In: VIDAL, Diana Gonçalves & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (2001). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: EDUSP.

PINTO, Edith Pimentel (1978). *O português do Brasil. Textos críticos e teóricos. 1- 1820/1920- fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp.

\_\_\_\_\_ (1988). *História da Língua Portuguesa. Século XX*. São Paulo: Ática.

PORTELLA, Eduardo (1973). A linguística hoje. *Revista Tempo brasileiro*. Rio de Janeiro: Edições Tempo brasileiro, n. 32, janeiro-março, 1973.

RANAURO, Hilma (1997). *Contribuições à Historiografia dos Estudos Científicos da linguagem no Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

RAZZINI, Márcia Paula Gregório (2000). *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

RESTAINO, Hilda Cristina (2005). *O ensino de Língua Portuguesa e de leitura na República Velha: Aliados da cultura brasileira ou representantes da tradição?* Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC.

RIBEIRO, João (1889a). *Grammatica Portugueza (Curso Superior)*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

\_\_\_\_\_ (1889b). *Diccionario Grammatical*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Comp. Editores.

\_\_\_\_\_ (1903). *Grammatica Portugueza (Curso Superior)*. 15 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

\_\_\_\_\_ (1921). *A língua nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

\_\_\_\_\_ (1933). *Grammatica Portugueza (Curso Superior)*. 22 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

\_\_\_\_\_ (1979). *A língua nacional e outros estudos lingüísticos*. Rio de Janeiro: Vozes; Aracaju: Governo do Estado de Sergipe.

RIBEIRO, Júlio (1887). *Procellarias*. São Paulo, Cultura Brasileira.

\_\_\_\_\_ (2007). *Cartas Sertanejas Procellarias*. São Paulo: Fundap, Imprensa Oficial.

RICCIARDI, Maria Laura Pinheiro (2004). *Segunda metade de século XIX: da apoteose do sentimento à anatomia da língua*. In BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (orgs). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. IP-PUC/SP. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ROCHA Jr., Roosevelt Araújo da. *João Ribeiro entre história, gramática e filologia*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/36/06.htm>. Acesso em: 07 jun.2008.

RODRIGUES, Ana Lúcia (2009). *Serões Gramaticais: a gramática “científica” de Ernesto Carneiro Ribeiro*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC.

SAUSSURE, Ferdinand de (1972). *Curso de lingüística geral*. 4 ed. São Paulo: Cultrix.

SAVIANI, Dermeval (2006). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP.

SEVCENKO, Nicolau (2003). *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, Geraldo Bastos (1959). *Introdução à crítica do secundário*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES.

SILVA, Maurício Pedro da (2006). Fundamentos do discurso gramatical brasileiro: a Gramática Portuguesa (1887) de João Ribeiro. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesano (Orgs). *História Entrelaçada 2: a construção de gramáticas e ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna.

SILVA NETO, Serafim (1977). *Manual de filologia portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Presença.

SCHNAIDERMAN, Boris (1971). João Ribeiro atual. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, nº10, p. 65-93.

VALDEMARIN, Vera Teresa (2006). O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval (2006). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP.

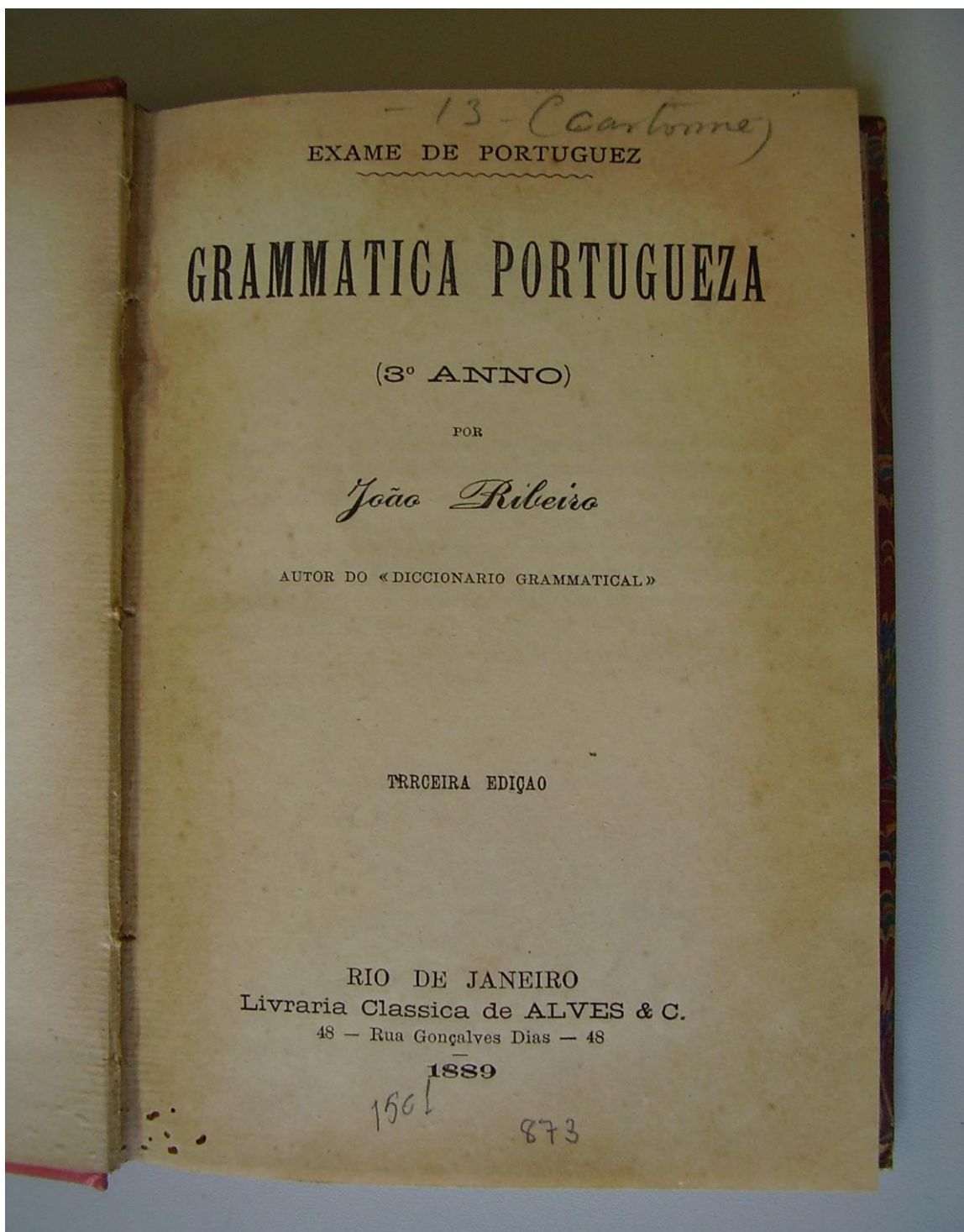
VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (orgs) (1998). *Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850-1951)*. Curitiba: editora do autor.

VENTURA, Roberto (1991). *Estilo Tropical – História cultural e polêmicas literárias no Brasil*. São Paulo: Schwarcz.

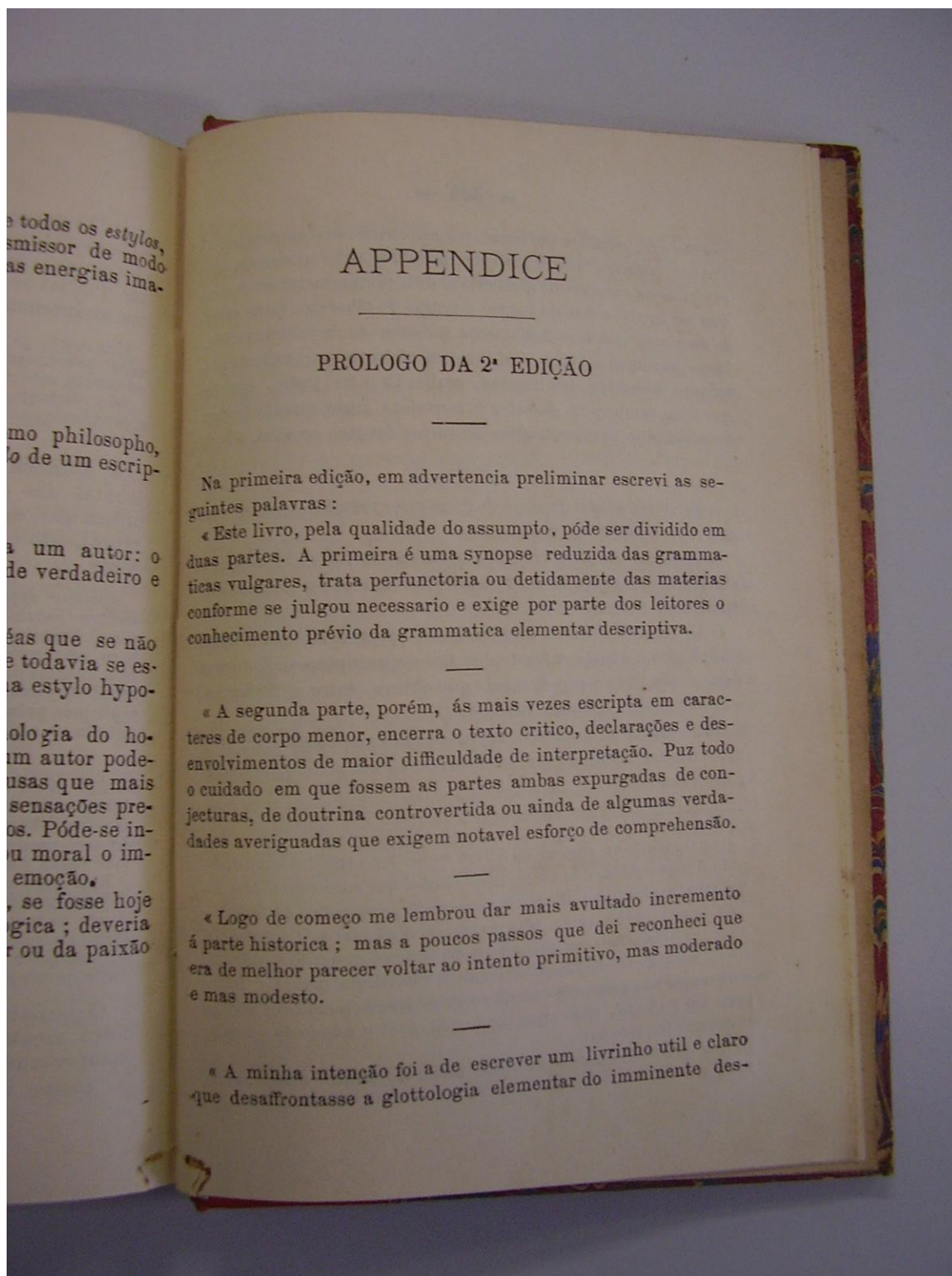
VERDELHO, Telmo (1995). *As origens da Gramaticografia e da Lexicografia Latino-Portuguesas*. Aveiro, Instituto Nacional de Investigação Científica.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria (1984). *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD.

## Anexos



Página de rosto da terceira edição – IEB – USP



Advertência da primeira edição, no prólogo da segunda edição – IEB – USP

credito que, a olhos profanos, parece entre nós ameaçal-a. O criterio *historico*, por já não ser novidade, não necessita dos calamitosos excessos de alguns dos seus propugnadores. Tudo o que ha, houve, e vem de longe; é tempo de olharmos para atraz, de desabusarmos-nos dos nossos defeitos de revolucionarios. Hoje, com alegria o digo, é já impossivel desterrar o criterio philologico do estudo das linguas, realiado o triumpho, convém que uma temperada sensatez o consolide tanto quanto podem desacredital-o os desconcertos de varios devotos errados. »

A primeira edição de mais de dous mil exemplares esgotou-se em quatro mezes e poucos dias.

O bom exito do livro resultou de causas varias, entre as quaes se deve ter em conta a exaggerada benevolencia dos nossos mais abalisados criticos.

O Dr. Carlos de Laet, illustradissimo presidente do Instituto Philologico e o mais correcto dos nossos escriptores, augurava para o meu livro a popularidade que obteve, entre os francezes, o do eminente romanista Brachet. (1)

Outro critico de grande e incontestada competencia (2) affirmava não ter a minha grammatica rival no seu genero, na lingua portugueza.

(1) « Ou muito me engano, ou o livro do Sr. João Ribeiro está destinado á popularidade e ás successivas edições que coroaram a identica tentativa de Brachet. » Do *Microcosmo* de 25 de setembro de 1887.

(2) Capistrano de Abreu, pela *Gazeta de Noticias*: « O substancial é que temos um livro bem pensado, bem escripto, contendo novidades, e que em poucas edições fará honra á glottologia indigena. Sobre o assumpto nas proporções em que o autor teve de limitar-se, não ha igual em Portugal, onde aliaz, sendo mais facil o estudo da sciencia, já deveria ter sido feito. »

Esta opinião é a mesma do nosso illustrado critico, o Dr. Sylvio Romero.

Outros ainda miaram de t  
extranheza e  
tampa.

Tão exelle  
cuidar sérian  
nas minhas

Nessa ardu  
que me forn  
deiro jubilo.

do professor  
observações

pulos; as no  
prefixos *de*,  
exemplos de

e sobre a co  
O nosso s  
Soares, not

africana, qu  
devo ao mai  
brasileiro.

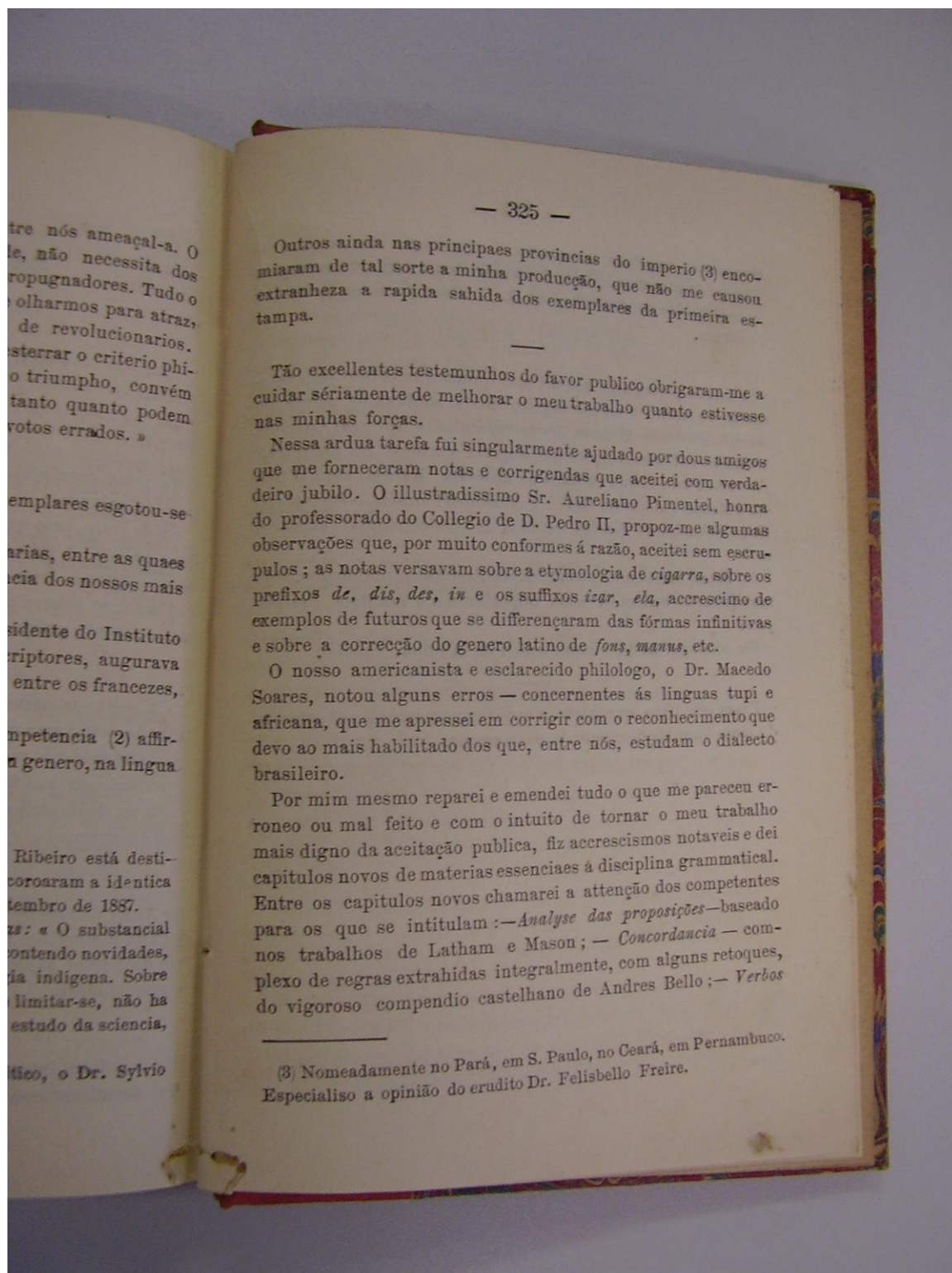
Por mim  
roneo ou m  
mais digno

capitulos no  
Entre os es

para os qu  
nos treball  
plexo de reg  
do vigoroso

(3) Nomea  
Especialiso

Trecho final da advertência da primeira edição e parte inicial do prólogo da segunda edição – IEB – USP



Outros ainda nas principaes provincias do imperio (3) encontraram de tal sorte a minha producção, que não me causou estranheza a rapida sahida dos exemplares da primeira estampa.

Tão excellentes testemunhos do favor publico obrigaram-me a cuidar sériamente de melhorar o meu trabalho quanto estivesse nas minhas forças.

Nessa ardua tarefa fui singularmente ajudado por dous amigos que me forneceram notas e corrigendas que aceitei com verdadeiro jubilo. O illustradissimo Sr. Aureliano Pimentel, honrado professorado do Collegio de D. Pedro II, propoz-me algumas observações que, por muito conformes á razão, aceitei sem escrúpulos; as notas versavam sobre a etymologia de *cigarra*, sobre os prefixos *de*, *dis*, *des*, *in* e os suffixos *izar*, *ela*, accrescimo de exemplos de futuros que se differencaram das fórmulas infinitivas e sobre a correccção do genero latino de *fons*, *manus*, etc.

O nosso americanista e esclarecido philologo, o Dr. Macedo Soares, notou alguns erros — concernentes ás linguas tupi e africana, que me apressei em corrigir com o reconhecimento que devo ao mais habilitado dos que, entre nós, estudam o dialecto brasileiro.

Por mim mesmo reparei e emendei tudo o que me pareceu erroneo ou mal feito e com o intuito de tornar o meu trabalho mais digno da aceitação publica, fiz accrescimos notaveis e dei capitulos novos de materias essenciaes á disciplina grammatical. Entre os capitulos novos chamarei a attenção dos competentes para os que se intitulam: — *Analyse das proposições* — baseado nos trabalhos de Latham e Mason; — *Concordancia* — complexo de regras extrahidas integralmente, com alguns retoques, do vigoroso compendio castelhano de Andres Bello; — *Verbos*

(3) Nomeadamente no Pará, em S. Paulo, no Ceará, em Pernambuco. Especializo a opinião do erudito Dr. Felisbello Freire.

*irregulares*, capitulo necessario á etymologia dos verbos :—  
*Theoria da phonetica*, estudo doutrinario cuja cópia de exemplos  
 foi toda bebida nos trabalhos de A. Coelho e Karl von Reinhard  
 Støttner.

—  
 “ A lingua portugueza nos ultimos quinze annos tem tido estu-  
 diosos de merito e no estrangeiro basta lembrar os nomes de  
 Reinhadstøttner (*Gramm. der portugiesischen Sprache*) Carolina  
 Michaelis (*Studien*, edições philologicas e artigos no *Zeitschrift  
 für rom. Phil.*) Cornu (artigos na *Romania*, *Muséon*, etc.) D’Ovi-  
 dio e Monaci (edição do *Canc.*, e *Manualetti neo-lat.—Portoghese*)  
 Hugo Schuchardt (varios estudos de dialectologia) e outros  
 mais.

No Brazil existe, uma pleiade notabilissima de philologos, cuja  
 manifestação collectiva mais importante é o *Instituto Philolo-  
 gico*.

Em Porfugal basta o nome unico de Adolpho Coelho.

—  
 Possa este livro encontrar o apoio que merecem os esforços  
 do mais humilde discipulo da nova escola.

1.—Obse  
 matica ger  
 por gramm  
 matica por  
 sons e as  
 gaes: grup  
 syllabas ;  
 2.—De  
 3.—Orig  
 permuta  
 phonicas  
 4.—Das  
 5.—Dos  
 irregulari  
 6.—Mor  
 terminaçã  
 elementos  
 de sentid  
 7.—Da  
 especies.  
 8.—Da  
 pecies...  
 9.—Cla  
 pecies...  
 10.—Cl  
 11.—Cl  
 12.—A  
 ção de id

## ADVERTENCIA

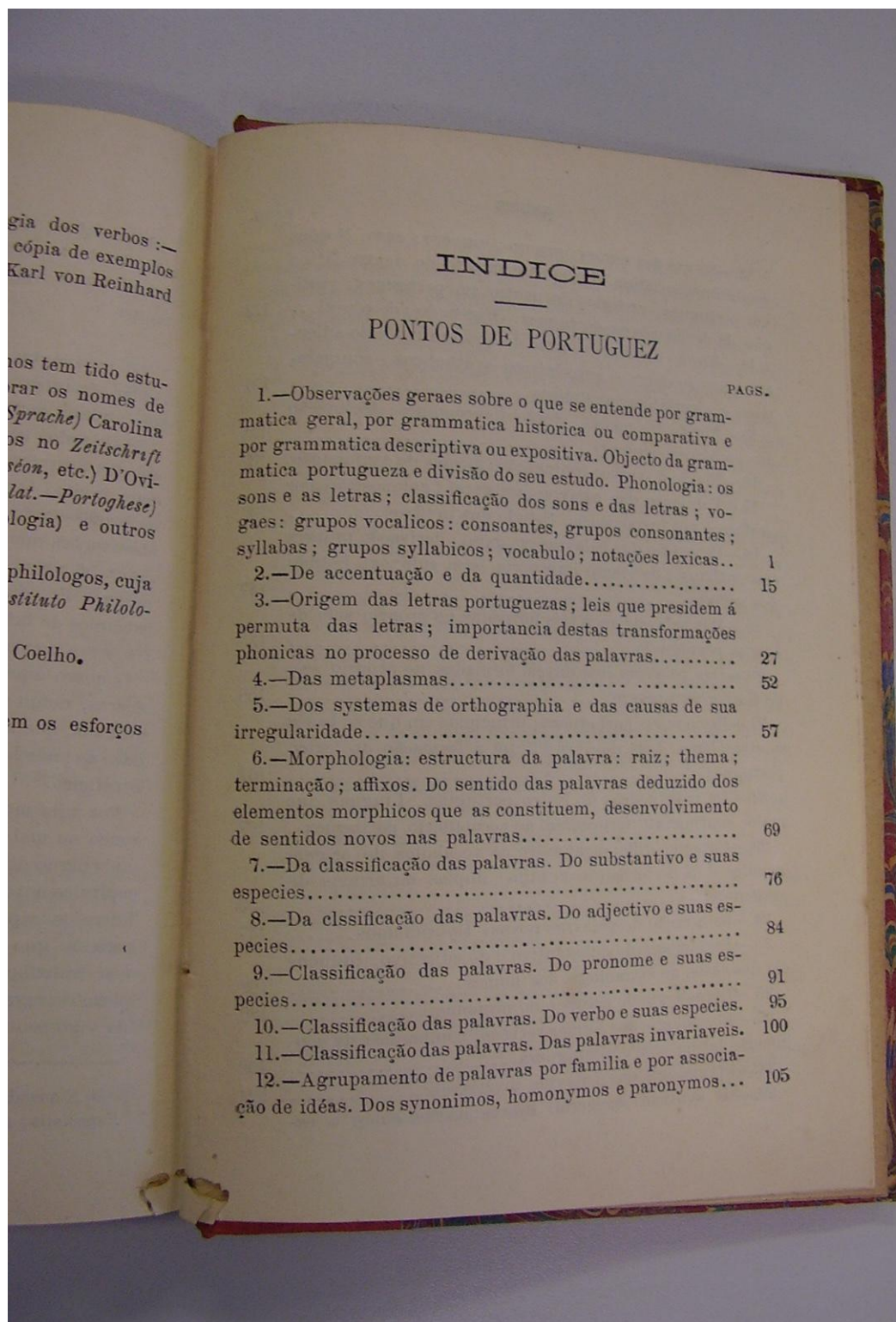
Ainda não ha dous annos que appareceu á luz publica (em setembro de 1887) a *Grammatica Portugueza* e já imprimimos hoje a terceira edição.

Nesta, poucas alterações fizemos; supprimiu-se o appendice em cujo lugar se reeditou o prefacio da edição anterior.

Nos lugares em que este livro fôr menos abundante em informações, aconselhamos ao leitor a consulta do *Diccionario Grammatical* do mesmo autor.

Junho, 1889.

OS EDITORES.

Índice da *Grammatica portugueza* (3º anno)

II	INDICE	PAGE.
13.—Flexão dos nomes: genero; numero; caso. Noções de declinação latina. Do apparecimento do neutro latino em portuguez; vestígios do neutro em portuguez; vestígios da declinação em portuguez: Origem do <i>s</i> do plural...		112
14.—Flexão dos nomes: grão do substantivo e do adjectivo; comparativos e superlativos syntheticos; comparativos e superlativos analyticos.....		121
15.—Flexão dos nomes: flexão do pronomes; declinação dos pronomes pessoaes.....		127
16.—Flexão do verbo: conjugação; fórmulas de conjugação.		132
17.—Formação das palavras em geral: composição por prefixos e por justaposição. Estudo dos prefixos.....		136
18.—Formação das palavras em geral: derivação propria (por suffixos); derivação impropria (sem suffixos). Estudo dos suffixos.....		147
19.—Das palavras variaveis formadas no proprio seio da lingua portugueza.....		155
20.—Das palavras invariaveis formadas no proprio seio da lingua portugueza.....		158
21.—Etymologia portugueza; principios em que se basea a etymologia. Leis que presidiram á formação do lexico portuguez.....		161
22.—Da constituição do lexico portuguez. Linguas que maior contingente forneceram ao vocabulario portuguez..		167
23.—Character differencial entre os vocabulos de origem popular e os de formação erudita; duplas ou fórmulas divergentes.....		173
24.—Da criação de palavras novas. Hybridismos.....		177
25.—Etymologia do substantivo e do adjectivo. Influencia dos casos na etymologia dos nomes.....		182
26.—Etymologia do artigo e do pronome.....		186
27.—Etymologia das fórmulas verbaes; comparação da conjugação latina com a portugueza.....		192
28.—Etymologia das palavras invariaveis.....		204
29.—Da syntaxe em geral. Breves noções sobre a es-		

Continuação do índice da *Grammatica portugueza* (3º anno)

PAGS.	INDICE	PAGS.
; caso. Noções neutro latino tiguez; vesti- s do plural... 112 ro e do adjec- s; compara- ..... 121 s; declinação ..... 127 conjugação. 132 posição por s..... 136 ção propria os). Estudo ..... 147 rio seio da ..... 155 oprio seio ..... 158 e se basêa do lexico ..... 161 guas que tiguez.. 167 e origem rmas di- ..... 173 s..... 177 Influen- ..... 182 ..... 186 da con- ..... 192 ..... 204 e a es-	tructura oracional do latim popular e do latim culto. Typos syntaxicos divergentes da lingua portugueza..... 208 30.—Syntaxe da proposição simples. Especie de propo- sição simples quanto á fórma e á significação. Dos mem- bros da proposição simples..... 213 31.—Syntaxe da proposição composta ou do periodo com- posto. Coordenação. Subordinação. Classificação das propo- sições..... 220 32.—Regras de syntaxe relativas a cada um dos termos ou membros da proposição..... 225 33.—Regras de syntaxe relativas ao substantivo e ao adjectivo..... 233 34.—Regras de syntaxe relativas ao pronome..... 240 35.—Regras de syntaxe relativas ao verbo. Do emprego dos modos dos tempos. Correspondencia dos tempos dos verbos nas proposições coordenadas e nas proposições subordinadas..... 244 36.—Regras de syntaxe relativas ás fórmas nominaes do verbo..... 247 37.—Regras da syntaxe relativas ás palavras invariaveis. 255 38.—Syntaxe do verbo <i>haver</i> e do pronome <i>se</i> ..... 265 39.—Da construcção: ordem das palavras na proposição simples e das proposições simples no periodo composto.. 269 40.—Da collocação dos pronomes pessoaes..... 276 41.—Das notações syntaxicas; pontuação; emprego de letras maiusculas..... 280 42.—Figuras de syntaxe. Particulas de realce..... 290 43.—Dos vicios de linguagem..... 295 44.—Das anomalias grammaticaes; idiotismos; provin- cialismo; brazileirismo; dialecto..... 303 45.—Das alterações lexicas e syntaticas; archaismo e neologismo..... 311 46.—A syntaxe e o estylo..... 316	III PAGS.

Typ. Montenegro, rua Nova do Ouvidor n. 16

Parte final do índice da *Grammatica portugueza* (3º anno)

A PROCELLARIA

17 de Abril de 1887.

Organizado de conformidade com as disposições do decreto n.º 9649 de 2 de Outubro de 1886, e do aviso n.º 974 de 17 de Março de 1887 baixou um programma para os exames geraes de preparatorios em todo o imperio.

E' esta a sua primeira disposição — "O exame de Portuguez precederá a qualquer outro."

Nada mais acertado, nada mais methodico; com effeito, como diz Boileau, sem o conhecimento do proprio idioma, ninguem chega a escriptor; tudo, mas mesmo tudo, deve começar pelo estudo da lingua vernacula. Não sei como entenderá Virgilio ou Milton o Brasileiro ou Portuguez que não entenda Camões e Gil Vicente.

Examinemos perfunctoriamente o programma de Portuguez:

85

PROCELLARIAS

Livros de exame

Camões, *Lusiadas*, seculo XVI.

Lucena, *Historia do padre Francisco Xavier*, idem.

Fr. Luiz de Souza, *A vida do Arcebispo*, seculo XVII.

Gabriel de Castro, *A Ulysséa*, idem.

Santa Rita Durão, *O Caramurú*, seculo XVIII.

Padre Theodoro de Almeida, *O Feliz Independente*, idem.

João Francisco Lisboa, *Vida do Padre Antonio Vieira*, seculo XIX.

Barão de Paranapiacaba, *A Camoneana*, idem.

Indicação. — Por occasião da analyse, o examinando tambem deverá ser arguido sobre o sentido preciso de cada palavra do trecho sorteado, e sobre o sentido geral do mesmo trecho. Um dos examinadores se occupará desta parte do exame, e o outro das theorias grammaticaes.

Pontos oraes

1. — Observações geraes sobre o que se entende por grammatica geral, por grammatica historica ou comparativa e por grammatica descriptiva ou expositiva.

87

Prova escripta

A prova escripta consistirá em uma composição livre sobre assumpto que a sorte designar dentre os pontos organizados diariamente pela commissão julgadora.

Prova oral

A prova oral constará: 1.º, de analyse phonetica, etymologica e syntaxica de um trecho de extensão razoavel, escolhido pela commissão julgadora em uma pagina sorteada, na fórma do regulamento vigente, de um dos livros abaixo indicados; 2.º, da exposição de um dos pontos grammaticaes seguintes, tambem sorteados na fórma das disposições regulamentares.

Sortear-se-á em cada dia um dos livros marcados no programma, bem como a centena de paginas, da qual se sorteará tambem a pagina em que cada alumno deverá ser examinado, escolhendo nella os examinadores o trecho para esse fim." Art. 39 do decreto n. 6.130 de 1.º de Março de 1876.

86

JULIO RIBEIRO

Objecto da grammatica portugueza e divisão do seu estudo. Phonologia: os sons e as letras; classificação dos sons e das letras; vogaes; grupos vocalicos; consoantes; grupos consonantae; syllaba; grupos syllabicos; vocabulos; notações lexicas.

2. — Da accentuação e da quantidade.

3. — Origem das letras portuguezas; leis que presidem á permuta das letras; importancia destas transformações phonicas no processo de derivação das palavras.

4. — Dos Metaplasmas.

5. — Dos systemas de orthographia e das causas de sua irregularidade.

6. — Morphologia: estrutura da palavra; raiz; thema; terminação; affixos. Do sentido das palavras deduzido dos elementos morphicos que as constituem; desenvolvimento de sentidos novos nas palavras.

7. — Da classificação das palavras. Do substantivo e suas especies.

8. — Da classificação das palavras. Do adjectivo e suas especies.

9. — Classificação das palavras. Do pronome e suas especies.

10. — Classificação das palavras. Do verbo e suas especies.

88

11. — Classificação das palavras. Das palavras invariáveis.

12. — Agrupamentos de palavras por famílias e por associação de idéias. Dos synonymos, homonymos e paronymos.

13. — Flexão dos nomes: genero; numero; caso. Noções de declinação latina. Desaparecimento do neutro latino em Portuguez; vestígios de neutro em Portuguez; vestígios da declinação em Portuguez. Origem do *s* do plural.

14. — Flexão dos nomes: grau do substantivo e do adjectivo; comparativos e superlativos syntheticos; comparativos e superlativos analyticos.

15. — Flexão dos nomes; flexão do pronome; declinação dos pronomes pessoaes.

16. — Flexão do verbo; conjugação; fórmulas de conjugação.

17. — Formação das palavras em geral: composição por prefixos e por juxtaposição. Estudos dos prefixos.

18. — Formação das palavras em geral: derivação própria (por suffixos); derivação impropria (sem suffixos). Estudos dos suffixos.

19. — Das palavras variáveis formadas no proprio seio da lingua portugueza.

20. — Das palavras invariáveis formadas no proprio seio da lingua portugueza.

á significação. Dos membros da proposição simples.

31. — Syntaxe da proposição composta ou do periodo composto. Coordenação. Subordinação. Classificação das proposições.

32. — Regras de syntaxe relativas a cada um dos termos ou membros da composição.

33. — Regras de syntaxe relativas ao substantivo e ao adjectivo.

34. — Regras de syntaxe relativas ao pronome.

35. — Regras de syntaxe relativas ao verbo. Do emprego dos modos e tempos, correspondencia dos tempos dos verbos nas proposições coordenadas e nas proposições subordinadas.

36. — Regras de syntaxe relativas ás fórmulas nominaes do verbo.

37. — Regras de syntaxe relativas ás palavras invariáveis.

38. — Syntaxe do verbo *haver* e do pronome *se*.

39. — Da construcção: ordens das palavras na proposição simples e das proposições simples no periodo composto.

40. — Da collocação dos pronomes pessoaes.

21. — Etymologia portugueza; principios em que se baseia a etymologia. Leis que presidiram á formação do lexico portuguez.

22. — Da constituição do lexico portuguez. Linguas que maior contingente forneceram ao vocabulario portuguez.

23. — Character differencial entre os vocabulos de origem popular e os de formação erudita; duplas ou formas divergentes.

24. — Da criação de palavras novas. Hybridismos.

25. — Etymologia do substantivo e do adjectivo. Influencia dos casos na etymologia dos nomes.

26. — Etymologia do artigo e do pronome.

27. — Etymologia das fórmulas verbaes; comparação da conjugação latina com a portugueza.

28. — Etymologia das palavras invariáveis.

29. — Da syntaxe em geral. Breves noções sobre a estrutura oracional, do Latim popular e do Latim culto. Typos syntaxicos divergentes na lingua portugueza.

30. — Syntaxe da proposição simples. Especies de proposição simples quanto á fórma e

41. — Das notações syntaxicas; pontuação; emprego de letras maiusculas.

42. — Figuras de syntaxe. Particulas de realce.

43. — Dos vicios de linguagem.

44. — Das anomalias grammaticaes; idiosmismos; provincialismos; brasileirismos e dialecto.

45. — Das alterações lexicas e syntaxicas; archaismo e neologismo.

46. — A syntaxe e o estylo.

Não ha negar; é este um programma organizado scientificamente, sobre as bases largas, solidas, da sciencia da linguagem. De uma parte a *lexeologia*, isto é, as palavras consideradas em si phonologica, morphologica, taxonomicamente; de outra, a *syntaxe*, as palavras constituindo expressão de juizo, formando sentenças.

A *orthographia* não é mais considerada irracionalmente como uma divisão autónoma da grammatica; é tida como o que ella de facto é, como um departamento da *phonologia*.

Nada se olvida no programma, de tudo se trata: exigem-se conhecimentos serios de *morphologia*: quer-se a raiz, o thema, a terminação,

o affixo da palavra flexional; quer-se o agrupamento das palavras por familia e por associação de ideias, quer-se a *etymologia* no sentido restricto do termo; querem-se os preceitos da *syntaxe* por gradação natural, por familias de palavras; quer-se o discrimen exacto da proposição simples e da proposição composta, da ordenação e da subordinação; quer-se... Em uma palavra — nada de superfetações escolásticas, nada de metaphysica medieval: quer-se o que se deve querer; exige-se o que se deve exigir.

Si fomos vaidoso, era esta a hora de rejubilar: o programma de Portuguez, bem como os de todas as outras linguas que se ensinam officialmente no Brasil, está de accordo exacto, perfeito com os principios da grammatica scientifica, que, em 1881, tivemos a ousadia de arrojá á publicidade.

Hoje abundam em Portuguez monographias linguisticas valiosissimas; temos a primeira parte da monumental grammatica historica de Pacheco Junior; Adolpho Coelho, Leite de Vasconcellos, João Ribeiro, Fausto Barreto, Lameira de Andrade brilham como astros de primeira grandeza no céu da nossa philologia: mas, ainda assim, é a nossa Grammatica a *unica* grammatica por onde se possa preparar um

alumno para enfrentar com o actual programma de exames.

Sério conflicto se nos antolha entre o referido actual programma e a Grammatica Portugueza official do curso annexo á Academia de Direito.

Admittindo principios immutaveis e geraes da palavra pronunciada ou escripta em todas as linguas; dividindo a grammatica em *Etymologia*, *Syntaxe*, *Prosodia* e *Orthographia*; repellindo como innovação impropria a denominação scientifica *Morphologia*; reproduzindo em edições successivas com uma obstinação lamentavel, doutrinas e ensinamentos caducos, o auctor da grammatica official, o illustre cathedratico de Portuguez vai se vêr em serios embarços.

Nos exames de Novembro, ou arguirá os alumnos segundo o programma, e, nesse caso, perguntar-lhes-á pelo que se não encontra na sua grammatica; ou então arguil-os-á só sobre o que essa grammatica ensina, e nesse caso ficará como letra morta o programma.

A grammatica e o programma repellem-se: ou um ou outro, não ha meio termo.