

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

Sônia Maria Nogueira

**LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL E BRASIL,
NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX,
EM UMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA**

Doutorado em Língua Portuguesa

São Paulo

2011

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

Sônia Maria Nogueira

**LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL E BRASIL,
NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX,
EM UMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA**

Doutorado em Língua Portuguesa

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Língua Portuguesa, sob orientação da Prof^a Dr^a Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

São Paulo

2011

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

À minha mãe, pelo amor
e apoio incondicionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar sabedoria;

À minha família, pela inexaurível compreensão e apoio;

Às amigas e aos amigos sempre presentes, pela afeição e incentivo;

À Professora e Orientadora Dr^a Neusa Maria de Oliveira Barbosa Bastos, pela valiosa orientação, pelo constante incentivo nos momentos mais difíceis e pela amizade;

Às Professoras Doutoras Vera Lúcia Harabagi Hanna, Marilena Zanon, pelas preciosas contribuições feitas no exame de Qualificação e pela participação na Banca de Doutorado;

Às Professoras Doutoras Nancy dos Santos Casagrande e Patrícia Silvestre Leite Di Lório, por participarem da Banca de Doutorado e pela solidariedade em todos os encontros acadêmicos e produções científicas.

À Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, por ter permitido que essa pesquisa se concretizasse;

À Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, que tornou possível a realização desse trabalho;

Aos companheiros professores, equipe de direção e alunos, do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz – CESI/UEMA e do Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Amaral Raposo, pelo incentivo e compreensão;

Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela contribuição a essa etapa de minha formação;

Aos colegas de doutorado, pela troca de experiências que permitiram compartilhar das mesmas incertezas e descobertas;

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa (GPeHLP) da PUC/SP, pelas discussões e crescimento profissional e acadêmico;

Às secretárias, Sandra, Lourdes e Cristiane, pela presteza e amizade;

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a elaboração dessa pesquisa.

RESUMO

Esse trabalho insere-se na Linha de Pesquisa *História e Descrição da Língua Portuguesa*, centrado nas investigações levadas a efeito no Grupo de Pesquisa de Historiografia de Língua Portuguesa do IP-PUC/SP. Ele reflete sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal, locais em que, na segunda metade do século XIX, surgem gramáticas e exercícios gramaticais que impulsionam esse processo. Seus autores pretendiam contribuir, especificamente, nos estudos do Ensino Primário.

Considerando tais obras, pudemos traçar o percurso historiográfico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal, na segunda metade do século XIX. Dentre elas, tomamos como *corpus* a *Grammatica Portugueza Elementar*, de A. Epiphanio da Silva Dias e os *Exercícios gramaticais e modelos de análise*, de José Portugal, publicadas em Portugal, em 1876 e 1892, respectivamente; a *Grammatica Portugueza. Grammatica da infância*, de João Ribeiro e a obra *Noções de grammatica*, de Menezes Vieira, publicadas no Brasil, em 1881 e 1895, respectivamente.

O modelo teórico que fundamenta nossa pesquisa é o da Historiografia Linguística que tem como principais representantes: Konrad Köerner e Pierre Swiggers, europeus, e H. Dell Hymes e Stephen Murray, americanos, pesquisadores da década de 1980. Nessa perspectiva, efetuamos a análise dos documentos selecionados, por meio de categorias estabelecidas, procurando desvelar o percurso historiográfico do ensino da língua materna, no Brasil e em Portugal, no período investigado.

Como resultado de nossas pesquisas, constatamos que, na segunda metade do século XIX, os fatores externos à língua – fatos histórico-sociais – podem interferir no processo de ensino da língua materna, em especial, na elaboração de gramáticas e obras de exercícios gramaticais. Verificamos, além disso, que as obras analisadas contribuíram sobremaneira para a implementação do ensino da Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal.

ABSTRACT

This work is part of the Research Line History and Description of the Portuguese language, focusing on investigations conducted in the Research Group of Portuguese Historiography of IP-PUC/SP. It reflects on the teaching of Portuguese in Brazil and Portugal, places where, in the second half of the nineteenth century, there are grammars and grammatical exercises that drive this process. Its authors planned to contribute specifically on studies of Primary Education.

Considering these works, we could trace the route of the historiographical teaching Portuguese in Brazil and Portugal in the second half of the nineteenth century. Among them, we take as the corpus Portuguese Elementary Grammar, by A. Epiphanio Dias da Silva and grammar exercises and analysis models, by Jose Portugal, published in Portugal in 1876 and 1892, respectively, and the Portuguese Grammar. Childhood Grammar, and the work of João Ribeiro Notions of grammar, by Vieira de Menezes, published in Brazil.

The theoretical model that underlies our research is the Historiography of Linguistics, which main representatives: Konrad Koerner and Swiggers Pierre and Europeans, and H. Dell Hymes, Stephen Murray, American researchers of the 1980s. From this perspective, we performed the analysis of selected documents through established categories, seeking to understand the route of the historiographical mother tongue teaching in Brazil and Portugal in the period investigated.

As a result of our researches, we noted that in the second half of the nineteenth century, the external factors of language - social-historical facts - can affect the process of mother language teaching, especially in developing grammars and works of grammar exercises. We noted, moreover, that the analyzed works contributed greatly to the implementation of the teaching of Portuguese in Brazil and in Portugal.

SUMÁRIO



| | |
|-------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 01 |
|-------------------------|----|

| | |
|-------------------|----|
| CAPÍTULO 1 | 11 |
|-------------------|----|

| | |
|--|----|
| DIMENSÕES HISTORIOGRÁFICAS: abordagens teóricas | 12 |
|--|----|

| | |
|------------------------------|----|
| 1.1. Memória e História..... | 12 |
|------------------------------|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| 1.2. História do Presente..... | 34 |
|--------------------------------|----|

| | |
|--------------------------------------|----|
| 1.3. Historiografia Linguística..... | 41 |
|--------------------------------------|----|

| | |
|-------------------|----|
| CAPÍTULO 2 | 53 |
|-------------------|----|

| | |
|---|----|
| DIMENSÕES CONTEXTUAIS: Portugal e Brasil | 54 |
|---|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| 2.1. Abordagens lusófonas..... | 55 |
|--------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 2.2. Contexto histórico e educacional d segunda metade do século XIX..... | 61 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 2.2.1. Contexto europeu – Portugal | 61 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 2.2.2. Contexto sul-americano – Brasil | 78 |
|--|----|

| | |
|-------------------|----|
| CAPÍTULO 3 | 91 |
|-------------------|----|

| | |
|--|----|
| DIMENSÕES LINGUÍSTICAS: abordagens teóricas | 92 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 3.1. Segunda metade do século XIX..... | 92 |
|--|----|

| | |
|---|----------------|
| CAPÍTULO 4 | 99 |
| ANÁLISE DAS OBRAS: Portugal e Brasil | 100 |
| 4.1. Gramáticas para o Ensino Primário | 106 |
| 4.1. Exercícios gramaticais | 152 |
| 4.3. Adequação..... | 220 |

| | |
|------------------------|-----|
| CONCLUSÃO | 243 |
|------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 253 |
| Fontes primárias..... | 254 |
| Fontes secundárias..... | 256 |

| | |
|---------------------|-----|
| ANEXOS | 265 |
|---------------------|-----|

LISTA DE ABREVIações UTILIZADAS

| | |
|--------|--|
| GHeHLP | Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| IP | Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para estudos de Português |
| HP | História do Presente |
| HL | Historiografia Linguística |
| NEHL | Núcleo de Estudos em Historiografia Linguística |

INTRODUÇÃO



Esse trabalho insere-se na Linha de Pesquisa *História e Descrição da Língua Portuguesa*, mais especificamente centrado nas investigações concretizadas no Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para estudos de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPeHLP – IP-PUC/SP), liderado por Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma.

Ele reflete sobre o uso de materiais didáticos no processo de ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, em uma perspectiva historiográfica linguística, o que se faz necessário nos meios acadêmicos. Com esse fim, essa pesquisa pretende selecionar, ordenar e reconstruir o conhecimento linguístico baseado na interpretação crítica do processo dessa produção, contextualizada do ponto de vista histórico, social e cultural.

O processo histórico abrange a formulação do conhecimento linguístico, por meio dos seus mecanismos de produção e recepção. Questionar, portanto, o percurso historiográfico linguístico, em Portugal e no Brasil, notadamente o que abarca o ensino da Língua Portuguesa, em ambos os países, nos direciona a definir como problema dessa pesquisa a percepção do estabelecimento desses processos de ensino e da implantação de uma política linguística, na segunda metade do século XIX. Além disso, compreender em que medida a contribuição da gramaticografia, exercícios de Língua Portuguesa e da legislação interferem e, mais além, determinam a maneira como o ensino será conduzido.

O presente estudo possibilita trazer, aos pesquisadores e professores, novos conhecimentos para que unidas, investigação historiográfica e escola, possam efetivar um trabalho de informação e produção de saberes, junto ao aluno. Por sua vez, a investigação historiográfica contribui com a escola, além

de atuar como um dos elementos pedagógicos que colabora para a construção de conhecimentos.

Esse é o estímulo que mantém o espírito investigativo: ir à busca de documentos que possam contribuir para a melhor compreensão da historiografia da Língua Portuguesa. De tal modo, que implica um estudo cuidadoso, não só do documento propriamente dito, mas, também, do contexto histórico, político e social em que ele está envolvido, a fim de que seja possível reconstruir o clima de opinião no qual estava inserido o texto em questão.

No contexto português e brasileiro, da segunda metade do século XIX, buscamos examinar a Língua Portuguesa como instrumento construtor da identidade pessoal, cultural e social do sujeito, por meio dos textos produzidos por gramáticos e autores de exercícios de língua materna, bem como por legisladores do ensino português e brasileiro. Mais especificamente, descrever e explicar o momento político, social, econômico e ideológico, desse período, enfocando o ensino de Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil.

Para esse trabalho, buscamos ultrapassar o registro dos acontecimentos históricos, procurando anotar as políticas linguísticas do período, com base em princípios científicos, de tal forma que nos valemos da Historiografia Linguística, que tem como principais representantes: Konrad Köerner e Pierre Swiggers, europeus, e H. Dell Hymes e Stephen Murray, americanos, pesquisadores da década de 1980.

Nesse sentido, convém mencionar que esse trabalho está inserido em um projeto mais amplo, desenvolvido por nós, juntamente com professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. Além de recentes publicações das estudiosas brasileiras Cristina Altman, Dieli Vesaro Palma, Nancy dos Santos Casagrande e Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, essa última, fundadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa

do Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para estudos de Português da PUC/SP (GPeHLP – IP-PUC/SP).

Nossa participação no Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa (GPeHLP), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, ligado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC/SP e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que atua na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL, possibilitou o embasamento teórico necessário à concretização desse estudo.

Os documentos da Língua Portuguesa deverão ser examinados, em contextos cultural e geograficamente diversos, a fim de que tenhamos a dimensão das divergências e convergências que poderão ser estabelecidas, entre os documentos a serem analisados, com seus discursos sócio-ideológicos. Em virtude disso, tratar da questão lusófona é imprescindível, uma vez que ela é entendida como um sistema de comunicação linguístico-cultural, no âmbito da Língua Portuguesa e nas suas variantes linguísticas.

Buscamos, pois, traçar um percurso da lusofonia entendida como a ideia de que se trata de uma comunidade institucionalizada sob a base de uma comunhão de língua, história e cultura. Tal união surge de um mundo unido pela aventura dos descobrimentos marítimos portugueses, assim como pela consequente difusão de sua língua e cultura. Tal percurso insere-se nos âmbitos linguístico e territorial, a fim de oferecer um painel de diferentes normas do português, além de verificar a política linguística, em dois casos pontuais: contexto europeu (Portugal) e contexto sul-americano (Brasil).

É, de acordo com Brito e Martins (2004), num contexto geograficamente disperso, naturalmente multicultural, de sistemas linguísticos vários e de diferentes normas do português, que é possível refletir a língua e a identidade lusófona. Assim sendo, a lusofonia encontra legitimação, somente quando a

entendemos múltipla e quando nela distintas vozes são reconhecidas e respeitadas.

Na segunda metade do século XIX ocorreram mudanças substanciais, que interferiram nas concepções linguísticas do século XX. Por uma questão de viabilização do trabalho, efetuamos o recorte do período que abrange a segunda metade do século XIX. Em Portugal, especialmente, nesse período, assistem-se avanços e recuos no campo do ensino, em todos os seus níveis. Nesse sentido, foram produzidos manuais que contêm toda a doutrina exigida pelo *Último programa oficial*, organizado pelo Conselho Superior d'Instrução Publica, em 1887.

No Brasil, particularmente, por um lado, no início de 1850, os primeiros programas de ensino do Colégio de D. Pedro II, organizados pelo Conselho Diretor, foram aprovados provisoriamente. Tais programas significaram um grande progresso para a instrução, uma vez que orientavam os estudos de modo analítico e traziam indicações de livros didáticos. Por outro lado, a instrução pública primária foi regularizada por Decreto Imperial, em 1854, na gestão do Ministro do Império, o Conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, depois Visconde de Bom Retiro, afirma Almeida (2000, p.88).

O que temos observado, há algum tempo, por meio dos nossos estudos, são acentuadas críticas, sobretudo a algumas metodologias do ensino de língua materna, porém, pouco se tem produzido para atenuar tal situação. Existe a necessidade de reavaliar, ou até mesmo de problematizar, alguns (pré)conceitos que os educadores têm a respeito do ensino da língua materna, que exigem exercícios diários de reflexão e de prática pedagógica.

Essas considerações preliminares já nos possibilitam apresentar alguns questionamentos:

- Como a política linguística foi instaurada e de que maneira dirigiu o ensino de Língua Portuguesa, comparativamente – Portugal/ Brasil – na segunda metade do século XIX;
- Como se estabeleceu a normatização do português de Portugal, na segunda metade do século XIX, período em que aconteceram os estudos que objetivavam marcar a diferença e/ou semelhança, no Brasil;
- Em que medida as obras gramaticais, exercícios de Língua Portuguesa, além da legislação influenciaram no ensino de Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil.

Nosso *corpus* de análise é constituído por quatro fontes documentais primárias, escritas e produzidas na segunda metade do século XIX, trabalhadas nas Instituições Educacionais Públicas, de Ensino Primário. São elas:

- **Gramática para o Ensino Primário**

Portugal – *Grammatica Portugueza*. Obra aprovada pela Junta Consultiva de Instrucção Publica, de A. Epiphanio da Silva Dias, publicada em Portugal, em 1876. (O exemplar analisado foi a 3ª edição – há uma reprodução da capa no anexo 1 e da folha de rosto no anexo 2)

Brasil – *Grammatica Portugueza. Grammatica da infância*. Curso Primario: 1º anno de portuguez, de João Ribeiro, publicada no Brasil, em 1881. (O exemplar analisado foi a 85ª edição - há uma reprodução da capa no anexo 3);

- **Exercícios**

Portugal – *Exercícios gramaticais e modelos de análise*. Fonética, prosódia, ortografia, lexicologia, camptologia, tematologia, sintaxe. Ortografia oficial, de José Portugal, publicada em Portugal, em 1892.

(O exemplar analisado é a 2ª edição, produzida por outra editora, em 1926 - há uma reprodução da capa no anexo 4);

Brasil – *Noções de grammatica*. Exercícios da língua materna: invenção, disposição, elocução, orthographia, redacção, de Menezes Vieira, publicada no Brasil, em 1895. (O exemplar analisado é 5ª edição, de 1913 - há uma reprodução da capa no anexo 5).

É necessário dizer que nem todo material elaborado no período é utilizado nas análises, uma vez que privilegiamos materiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa, do atual Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), que se relacionavam às gramáticas, exercícios e legislação, que tiveram destaque no período analisado.

De tal forma, o *corpus* foi selecionado, a partir de mudanças que seriam relevantes e representativas naquele clima de opinião, para o ensino de Língua Portuguesa, tanto em Portugal, quanto no Brasil, muito embora apontemos que outros materiais foram publicados.

A seleção das gramáticas e exercícios deve-se ao fato de terem sido aprovados e adotados em Portugal e no Brasil, distintamente, bem como por serem, oficialmente, aceitas são capazes de fornecer uma visão do ensino de Língua Portuguesa, no período.

O procedimento por nós utilizado, para a análise do *corpus* selecionado, foi o do levantamento de três aspectos, que nortearam a análise dos documentos, e serão apresentadas a seguir. Assim, após leitura, seleção e ordenação dos documentos, desenvolvemos, a partir dos aspectos de análise, uma maneira de reconstruir, pelos documentos, como a prática do ensino de Língua Portuguesa obedeceu ou não as gramáticas tradicionais. Isto posto, observamos que adotamos os três princípios traçados por Köener (1996): o princípio de *contextualização*, o princípio de *imanência* e o princípio de *adequação*.

O **primeiro aspecto** especificado foi a análise da Organização; o **segundo aspecto**, a análise da Introdução e, o **terceiro aspecto**, a análise dos Conceitos de Língua, Linguagem e Gramática. Elencamos esses três aspectos, em virtude de tratar-se de um trabalho qualitativo, no qual os aspectos da *imanência* foram destacados, possibilitando a identificação dos momentos de continuidade e descontinuidade do modelo de gramática greco-latino.

As obras apresentam, na Organização, a noção proposta pelos autores que conseguiam, por meio da linearidade, explicá-la. Quanto à Introdução, identificamos traços relevantes, além disso, os Conceitos de Língua, linguagem e gramática são o estofa para se entender uma obra.

Assim, o objetivo geral do presente trabalho é contribuir com os estudos já existentes na área de Historiografia Linguística, no que concerne à construção de conhecimentos.

A partir de nosso objetivo geral, traçamos como objetivos específicos:

- Explicar como se instaurou o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.
- Descrever o momento político, social, econômico e ideológico, que abrange o período estudado, enfocando o ensino de Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil;
- Verificar quais as dimensões linguísticas que, efetivamente, contribuíram para o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil;
- Analisar as fontes primárias eleitas, que traçam o percurso historiográfico da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.

- Verificar, de acordo com as categorias selecionadas, quem e o que influenciou os autores ao elaborarem as obras analisadas, assim como qual método foi adotado, nesse processo, e quais os conceitos que estavam presentes e que perduraram.

Abordaremos, para o desenvolvimento desse trabalho, questões historiográficas, que incluem conceitos referentes à Memória e História, bem como Historiografia e Historiografia Linguística. Além disso, trataremos do ensino de Língua Portuguesa e das questões linguísticas, que fundamentam o *corpus* selecionado, assim como da aproximação com o século XXI, por meio da Gramática Escolar da Língua Portuguesa, de Evanildo Bechara (2010), para verificar como ocorreu o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa nos países e período determinados.

Os quatro capítulos que constituem esse trabalho estão assim organizados: **Dimensões Historiográficas: abordagens teóricas; Dimensões Contextuais: Portugal e Brasil; Dimensões Linguísticas: abordagens teóricas e Análise das Obras: Portugal e Brasil.**

No primeiro, **Dimensões Historiográficas: abordagens teóricas**, apresentamos as questões historiográficas, abordando as concepções de Memória e História para, depois, nos determos na concepção de Historiografia e Historiografia Linguística (HL). A partir daí, passamos a expor as discussões sobre o método historiográfico que apresentamos apoiados nos trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras, Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, Dieli Vesaro Palma, Nancy dos Santos Casagrande, Patrícia Silvestre Leite Di Lório e Cristina Altman, sobre o estabelecimento da HL como uma disciplina;

No segundo, **Dimensões Contextuais: Portugal e Brasil**, destinado ao princípio de *contextualização*, que trata de traçar o clima de opinião, ou o espírito da época, tecemos considerações acerca das abordagens educacionais, apresentando os fatos principais, ocorridos na segunda metade do século XIX, que abrangem vários setores da sociedade portuguesa e

brasileira. Salientamos, ainda, as correntes filosóficas e as teorias norteadoras dos processos de ensino-aprendizagem, da Língua Portuguesa.

No terceiro, **Dimensões Linguísticas: abordagens teóricas**, tratamos dos parâmetros linguísticos que influenciaram a elaboração das obras gramaticais e exercícios, analisados nesse trabalho.

No quarto, **Análise das Obras: Portugal e Brasil**, destinado ao princípio de *imanência*, que busca estabelecer um quadro geral da teoria e da terminologia usada nas obras, passamos à análise, realizada por meio das três categorias destacadas – análise da Organização; análise da Introdução e análise dos Conceitos de Língua, Linguagem e Gramática –, das gramáticas e exercícios produzidos. Além desse, o princípio de *adequação* que trata de introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico. Tais obras serviram-nos de *corpus* para o estudo historiográfico da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.

Na conclusão, retomamos a pesquisa e discutimos os resultados obtidos, por meio da análise dos documentos feita no capítulo quatro. Para finalizar, apresentamos as referências bibliográficas, além do anexo que utilizamos como *corpus* de análise constituído pelas capas das obras.

A seguir, dando continuidade, portanto, à exposição dos resultados dessa investigação, destacamos o primeiro capítulo, que trata das concepções e relações entre Memória, História, História do Presente e Historiografia Linguística.

CAPÍTULO 1



DIMENSÕES HISTORIOGRÁFICAS: abordagens teóricas

Esse capítulo trata, num primeiro momento, das definições e relações entre Memória e História determinando seus objetos e campos de trabalho. Num segundo momento, aborda a História do Presente para a compreensão de sua relevância, como forma de registro dos feitos históricos. Num terceiro momento, apresenta a concepção de Historiografia Linguística, que constitui a base teórica desse trabalho.

1.1. Memória e História

As relações, entre memória e história, são, hoje, difíceis de avaliar e, em vista disso, tornam-se um campo instigante para a pesquisa historiográfica. O estudo da memória consiste, atualmente, em uma tendência mais moderna, no que concerne ao levantamento de dados para pesquisas históricas.

As lembranças, ou memórias individuais, muitas vezes, não são originais, uma vez que foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, essas memórias passam a ter uma história, dentro de cada pessoa. Dessa forma, uma memória coletiva se desenvolve, a partir de laços de convivência familiar, escolar e profissional, no entanto, é resgatada pelas recordações de cada indivíduo, assevera Bosi (1999, p. 407).

Quanto à memória coletiva, Le Goff (2003, p. 424) afirma que o “[...] primeiro domínio no qual se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento [...]”, mesmo sendo aparentemente histórico, “[...] à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem”.

Assim sendo, em tais sociedades, há especialistas da memória, homens-memória, tidos como “[...] genealogistas, guardiões dos códices reais, historiadores da corte, tradicionalistas [...]” e sendo, concomitantemente, os depositários da história objetiva e da história ideológica, de acordo com Le Goff (2003, p. 425). O ato mnemônico – memorização – fundamental é o comportamento narrativo, uma vez caracterizado pela sua função social, nele intervém a linguagem, ela própria produto da sociedade.

Henri Atlan (*apud* LE GOFF, 2003, p. 421) aproxima linguagens e memórias e afirma que a “[...] utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória [...]”. Acrescenta que, antes mesmo de ser falada ou escrita, “[...] existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações da nossa memória”.

Desse modo, a memória assume a forma de inscrição, que suscitou, na época moderna, a epigrafia, uma ciência auxiliar da história. O documento escrito num suporte notadamente destinado à escrita é a outra forma de memória ligada à escrita, para a qual houve várias tentativas. Sejam elas sobre osso, estofa, pele, entre outros, até, finalmente, o sucesso com papiro, pergaminho e papel.

Ao ser introduzida, por civilizações como a Sumeriana, a Egípcia e a Chinesa, a escrita passou a ocupar o espaço privilegiado, no qual se assentava a tradição oral, substituindo a efemeridade pela permanência e introduzindo novos hábitos. A partir desses fatos, o homem deixou de se preocupar com a questão do apagamento das memórias, uma vez que suas lembranças não

mais dependiam da transmissão oral e passaram a ser registradas pela escrita, e essas, perpetuadas nos meios de registro utilizados em cada época.

Percebemos certa aproximação com a história tradicional, ao relacionar a memória a acontecimento memorável, uma vez que a escrita tem duas funções principais, nesse tipo de documento. Uma delas é o armazenamento de informações, porquanto permite comunicar, através do tempo e do espaço. Além disso, fornece ao homem um processo de marcação, memorização e registro. A outra função se dá ao assegurar a passagem da esfera auditiva à visual, que permite reexaminar, reordenar, retificar frases e palavras isoladas, enfatiza Goody (*apud* LE GOFF, 2003, p. 429).

Até a Antiguidade, a memória urbana era considerada a memória real também, em virtude de a cidade capital se tornar o eixo do mundo, uma vez que se tratava do ponto focal de uma política da memória. O rei, em pessoa, instituíam um programa de memorização, no qual ele era o centro, sobre toda a extensão em que tinha autoridade. Essa é considerada, por conseguinte, a memória real, visto que os reis faziam compor e gravar, na pedra, anais de narrativas dos seus feitos, levando à fronteira na qual a memória se torna história.

A memória, ao ser distinguida do hábito, representa a conquista progressiva, pelo homem, do seu passado individual, da mesma forma que a história constitui a conquista do passado coletivo para o grupo social.

Vernant (*apud* LE GOFF, 2003, p. 434-435) esclarece que a colocação da memória fora do tempo separa-a, radicalmente, da história, tendo em vista que o “[...] esforço de memorização, predicado e exaltado no mito, não manifesta o vestígio de um interesse pelo passado, nem uma tentativa de exploração do tempo humano”. De acordo com a sua orientação, a memória pode conduzir à história ou distanciar-se dela, uma vez que memória pode, também, resultar em escatologia, que nega a experiência temporal e a história.

Na Idade Média, a memória exercia papel proeminente, no mundo social, cultural e escolástico, assim como nas formas elementares da historiografia. Convém salientarmos que Guenée (*apud* LE GOFF, 2003, p. 444), ao tentar elucidar o sentido da expressão medieval “os tempos modernos”, chegou a algumas conclusões.

A primeira, é que alguns historiadores, na Idade Média, definiam os tempos modernos como tempo da memória, a segunda, aborda a opinião de muitos historiadores, ao afirmarem que uma memória fiel pode durar, aproximadamente, cem anos. E a terceira conclusão trata da modernidade, em virtude de que os tempos modernos eram, para cada um deles, o século em que viviam ou acabavam de viver os últimos anos.

Outra questão analisada, no final do século XII, foi “nossa época”. Gautier Map (*apud* LE GOFF, 2003, p. 444) esclarece que entende por “[...] ‘nossa época’ o período que é para nós moderno, quer dizer, a extensão destes cem anos, de que vemos agora o fim e cujos acontecimentos notáveis, todos ainda estão frescos e presentes na nossa memória [...]”. O escrito do século XII desenvolveu-se a par do oral e há um equilíbrio entre memória oral e memória escrita, além de intensificar-se o recurso ao escrito, como suporte da memória.

Riché (*apud* LE GOFF, 2003, p. 446) ressalva que a memória escolar, na Alta Idade Média, tinha a função de registro, porquanto o aluno devia registrar na sua memória, em virtude de que saber de cor era caracterizado como saber. Os mestres ansiavam que os seus alunos se exercitassem em fixar tudo quanto liam. Em virtude disso, imaginavam vários métodos mnemotécnicos, compondo poemas alfabéticos, que permitiam reter, facilmente, gramática, cômputo e história.

Em 1235, é firmado um tratado composto por Boncompagno da Signa (*apud* LE GOFF, 2003, p. 447) chamado a *Rhetorica novíssima*. Nesse documento, a memória, em geral, é definida como “[...] um glorioso e admirável

dom da natureza, através do qual reevocamos as coisas passadas, abraçamos as presentes e contemplamos as futuras, graças à sua semelhança com as passadas”.

A memória coletiva foi posta em jogo, de forma significativa, na luta das forças sociais pelo poder. Uma das grandes preocupações das classes, dos grupos e dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas, é tornarem-se senhores da memória e do esquecimento. Dessa forma, os “[...] esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”, adverte Le Goff (2003, p. 422).

Leroi-Gourhan (*apud* LE GOFF, 2003, p. 452) observa que a imprensa revoluciona, apesar de lentamente, a memória ocidental. Visto que o impresso permite, não só ao leitor, ser “[...] colocado em presença de uma memória coletiva enorme, cuja matéria não é mais capaz de fixar integralmente [...]”, mas, também, ser incessantemente colocado em situação de explorar textos novos.

Existiam alguns problemas, apesar de a escrita se tornar a memória de um povo, de uma cultura, de vencer, sob esse aspecto, a barreira do tempo. Os manuscritos, a princípio, eram gigantescos, pesados, propriedades de bibliotecas e difíceis de manejar. A invenção da imprensa só foi possível pela invenção e refinamento das técnicas de fabrico de papel, na China, ao longo de vários séculos. Os segredos dessa técnica foram revelados, aos árabes, por prisioneiros chineses, no século VIII e, posteriormente, introduzidos, na Europa, nos séculos XII e XIII.

O homem empenhou-se na popularização dessa técnica e, em 1450, recebeu um impulso com a imprensa de Gutenberg. À imprensa se deve uma marca indelével, em todos os aspectos da cultura europeia, uma vez que ela constituiu o instrumento de mudança que permitiu a emergência da ciência, da religião, da cultura, da política e dos modos de pensar vulgarmente associados à cultura ocidental da era moderna.

As rápidas mudanças culturais, que se fazem sentir na Europa, desde o início do século XV, estimulam uma crescente procura de documentos escritos, mais baratos. A cultura oral passa, de geração em geração, por meio de uma atmosfera de interação pessoal, emotiva e sensorial. A escrita facilita a interpretação e a reflexão, uma vez que a memorização não é tão essencial para a comunicação e o processamento das ideias.

A história registrada pode ser acrescentada e atualizada ao longo dos tempos. O texto manuscrito, por um lado, origina uma nuance nas tradições orais: o hábito comunitário de contar histórias, associando à palavra a expressão corporal, a dança, entre outras, transforma-se na leitura do texto, por um orador, para o grupo. A impressão, por outro lado, estimula a procura da privacidade.

No tocante às manifestações importantes ou significativas da memória coletiva, encontra-se o aparecimento, no século XIX, da fotografia. Uma vez que ela revoluciona a memória, multiplica-a e democratiza-a, dando-lhe uma precisão e uma verdade visuais, nunca antes atingidas, permitindo, dessa forma, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica, enfatiza Le Goff (2003, p. 460).

Convém destacarmos que a palavra fotografia vem do grego φως [*fós*] ("luz"), e γραφίς [*grafis*] ("estilo", "pincel") ou γραφή [*grafê*], e significa "desenhar com luz e contraste". Fotografia trata-se, especificamente, da técnica de criação de imagens, por meio de exposição luminosa, sendo esta fixada em uma superfície sensível. Tal invenção, não obstante, constitui-se de um processo de acúmulo de avanços por parte de muitas pessoas, trabalhando juntas, ou em paralelo, ao longo de muitos anos. Nessa perspectiva, registros revelam que, na época de Aristóteles, era conhecido o fenômeno de produção de imagens pela passagem da luz, através de um pequeno orifício, e boa parte dos princípios básicos, tanto da ótica, quanto da química, que envolveriam, posteriormente, o surgimento da fotografia.

Salientamos, ainda, que, no século X, o erudito árabe Alhazen mostrou como observar um eclipse solar, no interior de uma *câmara obscura*: um quarto às escuras, com um pequeno orifício aberto para o exterior. Diante disso, destacamos o napolitano Giovanni Baptista Della Porta que, em 1558, usava o conceito de câmara escura, também conhecida e manuseada por Leonardo da Vinci, assim como outros artistas, no século XVI, a fim de esboçar pinturas.

Esse processo contou, inclusive, com a percepção do cientista italiano Angelo Sala, em 1604, para um composto de prata que escurecia ao sol, supondo que tal efeito fosse produzido pelo calor. Outros exemplos que apresentamos constituem-se, inclusive, do pesquisador e professor de medicina da Universidade de Aldorf, na Alemanha, Johann Heinrich Schulze, em 1724, além do estudioso Thomas Wedgwood, no início do século XIX. Ambos obtiveram silhuetas fixas em negativo, no entanto, a luz continuava a escurecer as imagens.

É digno de destaque que a primeira fotografia, reconhecida, remonta ao ano de 1826, de autoria do francês Joseph Nicéphore Niépce. Em vista disso, com a invenção da fotografia surgiu a possibilidade da câmara realizar mais do que uma série de imagens separada, a exemplo de Pierre Janssen que, alguns anos depois, pesquisou uma “câmera-revólver” para registrar a passagem de Vênus pelo Sol. Assim como o fotógrafo inglês Eadweard J. Muybridge, inventou o zoopraxiscópio, dispositivo para projetar os retratos de movimento, no final do século XIX, e o francês Étienne-Jules Marey criou um “fuzil fotográfico” capaz de tirar 12 fotos por segundo, utilizando-o para analisar o voo de um pássaro.

A fotografia, por sua vez, tem o poder de fazer com que as pessoas lembrem do seu passado e, em virtude disso, fiquem conscientes de quem são. Assim sendo, o conhecimento do real e a essência de identidade individual dependem da memória. A memória vincula, tanto quanto possível, o passado ao presente, ela ajuda a representar o que ocorreu no tempo, visto que, unindo

o antes com o agora, temos a capacidade de ver a transformação e, de algum modo, elaborar hipóteses do que virá.

Cabe destacar, de acordo com Pierre Bourdieu (*apud* LE GOFF, 2003, p. 460), a valorização do álbum de família, porquanto a galeria de retratos democratiza-se nas famílias e o retratista, comumente, é o seu chefe. Por conseguinte, fotografar as crianças é fazer-se historiógrafo da sua infância e preparar-lhes, como uma herança, a imagem do que foram, em virtude de o álbum de família exprimir a verdade da recordação social. Nessa perspectiva, Le Goff (2003, p. 461) acrescenta que o “[...] pai nem sempre é retratista da família; a mãe o é, muitas vezes”. Propondo, dessa forma, o questionamento: “Devemos ver aí um vestígio da função feminina de conservação da lembrança ou, ao contrário, uma conquista da memória do grupo pelo feminismo?”.

É pertinente apontarmos que fotografias, apesar de serem representações da realidade, não possuem movimento. Esse foi o diferencial que fez o cinema ser uma nova e promissora arte, resultado de uma série de pesquisas e técnicas convergentes que vêm de muito antes do físico belga Joseph Plateau (1829), do “Revólver Fotográfico”. A exemplo do jesuíta Kirchner que usava uma lanterna mágica com imagens fixas, durante o século XVII. Além de várias inovações que vão desde o domínio fotográfico até a síntese do movimento, utilizando, para tanto, a persistência da visão com a invenção de jogos ópticos. Dentre os jogos ópticos inventados, vale a pena destacar o thaumatrópio, de William Fitton, entre 1820 e 1825.

Alguns inventores dos anos 1890 se dedicam ao problema da projeção. Em 1891, Thomas Edison inventou o cinetógrafo e posteriormente o cinetoscópio. O último era uma caixa movida a eletricidade que continha a película inventada por seu assistente William Kennedy Laurie Dickson, mas com funções limitadas, esclarece Lawson (1967). O cinetoscópio, por sua vez, não projetava o filme. Em virtude disso, baseados na invenção de Thomas Edison, os irmãos Auguste e Louis Lumière inventaram o cinematógrafo, um

aparelho portátil três em um (máquina de filmar, de revelar e projetar). Tal aparelho deu início ao cinema como, até hoje, é visto e assistido.

A história do cinema é a história de luzes e sombras projetadas para criar uma ilusão. O nascimento do cinema, em 1895, resulta de uma somatória de invenções, que fizeram sucesso cada um no seu tempo, e a persistente vontade dos Lumière em criar um aparelho que captasse imagens reais. Todos esses inventos surgiram, por conseguinte, devido ao interesse dos cientistas em analisar movimentos rápidos que não podiam ser vistos a olho nu.

No ano de 1896 estreia o filme “Coração de Czar Nicolau II”, em Moscou, considerado o pai da reportagem cinematográfica. A partir dessa época, o cinema começa a contar histórias, passando a ser um herdeiro dos folhetins do século XIX. A linguagem cinematográfica, em vista disso, foi se desenvolvendo a fim de dar aptidão ao cinema nesse sentido, criando estruturas narrativas e relações com o espaço. Salientamos que D. W. Griffith inova tal linguagem, por meio da seleção e organização de imagens, evidencia Bernardet (1980).

O cinema, em virtude de fazer parte da indústria comercial, constantemente, apoiou-se na novidade. Devido a esse fato, o cinema atual pouco tem do seu começo, particularmente, o cinema mudo e preto e branco. Seu passado foi, sistematicamente, descartado. Nos dias de hoje, também, é difícil encontrar semelhanças com o futuro imaginado pelos fundadores dessa indústria. Tal esquecimento tem fonte tanto nas mudanças culturais e institucionais, quanto na fragilidade do material. Podemos, dessa maneira, relacionar essa arte com o pensamento histórico de Walter Benjamin (*apud* XAVIER, 1990), quando diz que esse serve para “captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo”.

Concentramo-nos em processos de constituição da memória coletiva e verificamos, por conseguinte, o salto realizado por ela no século XIX. Em vista disso, evidenciamos a concepção prática de um sistema capaz de registrar e

reproduzir os sons naturais, criado, acidentalmente, por Thomaz Alva Edison, em 1870. A partir de 1877, esse aparelho, conhecido como “fonógrafo”, despertou um grande interesse popular de forma que um ano mais tarde cerca de 600 unidades já haviam sido fabricadas, contribuindo logo para o aparecimento da indústria fonográfica.

É pertinente apontarmos que, no início do século XX, em seguida à Primeira Guerra Mundial, no tocante às manifestações importantes ou significativas da memória coletiva, encontra-se o aparecimento, de um fenômeno que aborda a construção de monumentos aos mortos. Essa comemoração funerária propagou-se em numerosos países, em virtude de ser “[...] erigido um Túmulo ao Soldado Desconhecido, procurando ultrapassar os limites da memória, associada ao anonimato [...]”, com a finalidade de proclamar “[...] sobre um cadáver sem nome a coesão da nação em torno da memória comum”, ressalta Le Goff (2003, p. 460).

Nesse sentido, Le Goff (2003, p. 462), ressalta que, no século XX, principalmente depois de 1950, os desenvolvimentos da memória representam uma verdadeira revolução, sendo que o armazenamento eletrônico de informações é o elemento mais significativo. Em vista disso, torna-se pertinente abordar alguns conceitos de Informática, a saber: para Ferreira & Machado (2004), é comum dizer que existe informática em todos os lugares, porém, estudando o termo Informática, vê-se que, etimologicamente, o contexto é bem diferente; os autores citam que, para Ferreira (1975, p.732), Informática é “a ciência do tratamento racional e automático da informação; e Informação é o conhecimento amplo e bem fundamentado; coleção de fatos ou de dados fornecidos à máquina, com fim de obter um processamento”.

Acrescentamos que, para Arsac (1970), Informática “é a ciência do processamento racional, principalmente por computadores eletrônicos”; para Lucas (1986), informática é definida como um processo que chamou de Sistema de Informações (SI); para Applegate, McFarlan e Mckenney (1992), à definição do agrupamento das tecnologias de computadores, telecomunicações

e automação de escritórios foi necessário mencionarem o termo Tecnologia da Informação (TI). Além desses, para Albertin (1999, p. 19), TI é “tudo aquilo que permite obter, armazenar, tratar, comunicar e disponibilizar a informação”.

É digno de destaque o componente social e, em virtude de as soluções baseadas em computador serem complexas, tanto tecnicamente quanto socialmente, apresentamos algumas considerações. Iniciamos com Kling (1987, p. 32) que considerou como “as relações sociais entre um conjunto de participantes que podem influenciar a adoção, a implementação e o uso de sistemas”. A seguir, Synnot (1987) expressa que a evolução da informática é dividida em duas eras: a do computador e a da informação, esclarecendo que a era do computador predominou até o final dos anos 70, dando início à era da informação.

Salientamos que, de acordo com Gasperetti (2001), a década de 1970 é considerada a 4ª geração dos computadores e, com isso, o marco inicial foi o surgimento do microprocessador, que proporcionou a redução expressiva no tamanho dos computadores. Essa inovação gerou grande impulso para a teleinformática, significando um dos momentos mais marcantes na interatividade humana mediada por tecnologia. Ressaltando que foi nessa década que teve início a transmissão de dados entre computadores por meio de redes de longa distância. A memória, por sua vez, consiste em uma das três operações fundamentais realizadas por um computador, tendo em vista que pode ser decomposta em escrita, memória e leitura.

A essa distinção, na duração entre memória humana e memória eletrônica, é pertinente acrescentar que aquela “[...] é particularmente instável e maleável (crítica, hoje clássica, na psicologia do testemunho judiciário, por exemplo), enquanto que a das máquinas se impõe pela sua grande estabilidade [...]”, enfatiza Le Goff (2003, p. 462-463). A memória coletiva, por sua vez, sofre grandes transformações, com a constituição das ciências sociais, e desempenha papel fundamental, na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas.

Até a atualidade, de acordo com Nogueira (2005, p. 12) “história e memória confundiram-se praticamente e parece que a história se desenvolveu sobre o modelo da rememoração, da anamnese e da memorização. Há uma relação intrínseca, entre memória e história”. É digno de destaque que a história dita nova, além de não medir esforços para criar uma história científica, a partir da memória coletiva, pode ser interpretada como uma revolução da memória, fazendo-a cumprir uma rotação, em torno de alguns eixos fundamentais.

Tais eixos, em consonância com Pierre Nora (*apud* LE GOFF, 2003, p. 467), consistem em “[...] uma problemática abertamente contemporânea [...] e uma iniciativa decididamente retrospectiva”. Outro eixo diz respeito à “[...] renúncia a uma temporalidade linear [...]” em benefício dos tempos vividos múltiplos “[...] nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo [...]”, dentre eles, a linguística, demografia, economia, biologia e cultura.

O autor enfatiza o conceito de história que fermenta, iniciando do estudo dos ‘lugares’ da memória coletiva. Assim sendo, elenca tais lugares, a partir de lugares topográficos, tais como, os arquivos e bibliotecas; lugares monumentais, citando os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, peregrinações, aniversários ou emblemas e, por fim, lugares funcionais, exemplificados com os manuais, autobiografias ou associações.

No campo da história, sob a influência das novas concepções do tempo histórico, desenvolve-se uma nova forma de historiografia – a história da história – que evidencia, de fato, na maioria das vezes, o estudo da manipulação, pela memória coletiva, de um fenômeno histórico, uma vez que só a história tradicional tinha, até então, estudado.

Devido às divergências entre autores, a respeito do que é a história, surgem múltiplas definições. De acordo com Le Goff (2003, p. 9), a história define-se, em relação a uma realidade que não é observada e nem construída,

mas, indagada e testemunhada. Dessa forma, a história começa como um relato, a narração daquele que pode expor “eu vi, senti”, em virtude de seu objeto de estudo ser o homem, por isso, também é considerada uma prática social.

A história vive muitas transformações, que versam sobre sua abrangência e relação com outras disciplinas, especialmente, nos últimos cem anos. O foco das pesquisas se volta para as atividades econômicas, a organização social e a psicologia coletiva, com abordagem de documentos, tais como, testamentos, inventários, cartas manuscritas ou impressas e salários, dentre outros. Essas fontes de análises possibilitam a interpretação dos fatos, na medida em que seriam analisados, em estreita relação com seus contextos históricos, a fim de obter resultados mais consistentes.

Se a História resumia-se à narrativa dos acontecimentos, a Historiografia tem como papel fundamental, o registro desses acontecimentos, sem problematizá-los ou questioná-los. Trata-se da vigência do paradigma da ciência normal, que “não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma, frequentemente, nem são vistos”, de acordo com Kuhn (2000, p. 45).

É preciso observar que tais fenômenos acabam por provocar novas rupturas no paradigma vigente, porquanto, se num primeiro momento, eles não são considerados, num segundo instante passam a ser os responsáveis pelo surgimento de novas visões na ciência. Nesse caso, é fundamental levarmos em conta as várias rupturas pelas quais a História, na qualidade de ciência, já passou.

No final do século XIX, na França, os historiadores são instados, em primeiro lugar, a manifestar suas escolhas nacionalistas, em meio a um contexto de relações internacionais, ao mesmo tempo em que se acentua a hostilidade com a Alemanha. Assim sendo, alguns fatos da política interna contribuem para a evolução da história e, além disso, as crises manifestadas,

nos primeiros momentos da República, oportunizam o engajamento dos intelectuais, em outro partido.

Algumas influências marcam essa geração de historiadores, a saber: a politização das mentes, os começos da Sociologia de Auguste Comte, Émile Durkheim e os primeiros sociólogos alemães, os debates socialistas, mesmo sendo, ainda, o meio francês, indiferente ao marxismo, afirma Caire-Jabinet (2003, p. 101-102).

As deliberações oficiais francesas privilegiam a história, particularmente, nos campos do estudo das relações internacionais e da história política. Dessa forma, para esses estudos, funda-se a *Ecole pratique des Hautes Études*, *Ecole libre des sciences politiques*, e a *Ecole du Louvre*. Em Paris e no interior da França eclodem sociedades especializadas, em vários níveis, tais como a Sociedade de História da Arte Francesa (1876), a Sociedade da História da Normandia (1869), a Sociedade dos Arquivos Históricos de Paris e Ile-de-France (1874), a Sociedade de Estudos de Robespierre (1907) e a Sociedade de História Eclesiástica da França (1904), dentre outras.

Tal interesse, no entanto, restringe-se a questões sobre a história local e nacional. Há esforços, apesar disso, no sentido de estudos em direção ao estrangeiro, como a fundação de escolas que coordenam pesquisas arqueológicas e trabalhos diversos (estudos históricos, artes etc.). A exemplo da Escola Francesa de Roma (1876) e a do Cairo (1890), a Escola Francesa do Extremo Oriente, em Hanói (1901) e a de Florença (1908), a Escola de Estudos Superiores Hispânicos, em Madri (1909), o Instituto Francês de São Petersburgo (1912) e o de Londres (1913).

Nessa conjuntura de novas estruturas, de acordo com Caire-Jabinet (2003, p. 103) há um trabalho minucioso de organização, exclusivamente dos arquivos e de edição de textos, limitado aos documentos oficiais da Corte. Em vista disso, a história da cozinha é ignorada, uma vez que os historiadores não consideram matéria de história, a vida cotidiana e nem os sentimentos.

Logo após, surge uma verdadeira multidisciplinaridade, na universidade de Estrasburgo, uma vez que abriga sociologia, geografia, história, direito e teologia. Inicia, aí, o propósito de escrever uma outra história que, a partir de 1929, se reorganiza em torno da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, cujos diretores são Lucien Febvre e Marc Bloch. A equipe de redação reúne historiadores, como o modernista Henri Hauser e o medievalista Georges Espinas, o especialista em história antiga, André Piganiol e o historiador belga Henri Pirenne, o sociólogo Maurice Halbwachs, o economista Charles Rist e o analista político, André Siegfrie,

A história, tida como historicista, é rechaçada por historiadores filiados ao grupo chamado da *Annales* que, dentre as vertentes em história, é muito influente e prestigiada. Trata-se da historiografia francesa, visto que a revista *Annales* é núcleo e ponto de encontro de uma nova concepção da história. Tal concepção não procura impor um novo dogma, nem uma nova filosofia da história convida, no entanto, os historiadores a mudarem seus modos de trabalhar, bem como seus métodos. Isso se dá, em virtude da necessidade de se passar de uma história-narração, a uma história-problema, com a formulação de hipóteses de trabalho, evidencia Cardoso (1997, p. 7).

Esses autores censuram a Escola historicizante e difundem os princípios da história comparada, em 1923, com Henri Pirenne, enfatizando a vontade de inscrever a história, na vasta perspectiva de uma reflexão econômica e social. Em 1946, a revista adota e conserva o nome de *Annales: Économie-Sociétés-Civilisations*, com as concepções de que o espaço é a geografia, e o tempo é a história. Existem três fases ou gerações, do movimento da *Annales*: a fase inicial, de Febvre e Bloch; a intermediária, de Fernand Braudel e seus contemporâneos; e a última, da *Nouvelle Histoire*.

A revista *Annales* marca uma ruptura com a escola metódica, acusando-a de fundamentar a história, apenas sobre os textos, e de privilegiar o método – fichas, nota de rodapé etc. –. A objetividade reivindicada pela geração anterior,

como garantia de cientificidade da história, não é mais contemplada, uma vez que a *Annales* traz uma renovação da historiografia, em diversos campos.

A busca de especialistas e autores não-historiadores é completamente inovadora. Dentre os colaboradores, podemos citar: os de economia, os banqueiros, os financistas, os de ciências sociais e os de geografia. A História torna-se uma enciclopédia, na qual se somam todas as coisas, tais como a Química e a Astronomia, a arte das finanças e da manufatura, os conhecimentos do pintor e do escultor, arquiteto e economista.

Até o final do século XIX, o modelo predominante de narrativa histórica, apenas de fatos políticos e de guerra, sobretudo a econômica, era contestado também pelos seguidores da Sociologia, rompendo discussões acerca da natureza da história. Assim sendo, vários paradigmas convivem concomitantemente, ainda que a voz mais forte constitui-se a de derrubar a constante preocupação dos fatos políticos, individuais e cronológicos, e dar oportunidade aos estudos socioeconômicos e de costumes, especialmente.

Febvre e Bloch interferem no pensamento interdisciplinar, que o historiador deveria ter, além de promoverem permanentes discussões, das quais participam psicólogos, sociólogos e historiadores, que tratam da história comparativa das sociedades europeias. O intuito de Febvre e Bloch é o de difundir artigos a favor de uma nova abordagem interdisciplinar da história, assim como buscar um método para a História.

A revista *Annales* traz um repensar à historiografia, em diversos campos. A primeira questão é o interesse pela atualidade e o presente, a segunda aborda a colaboração sistemática, entre as diferentes ciências sociais e a História, tal qual as estreitas relações estabelecidas, entre Geografia e História.

A *New History* norte-americana, contemporânea dos *Annales*, revela Cardoso (1997, p. 109-110), é uma tendência historiográfica, que domina a história intelectual e, somente a partir da década de quarenta, sofre a

concorrência da história das ideias de Lovejoy. Os princípios que caracterizam a *New History* são:

1. o objetivo da história é permitir a compreensão de nós mesmos, a fim de solucionar nossos problemas atuais e, possivelmente, guiar o nosso futuro;
2. incluir a história intelectual, contudo excluir as 'trivialidades' e propor ir além do alcance da história política, diplomática e militar tradicional;
3. interdisciplinaridade;
4. "a história deve ser concebida como um desenvolvimento genético contínuo e eterno, no qual o presente é iluminado, a partir da percepção dos anacronismos ou das origens frequentemente irracionais de nossas idéias e instituições".

As duas primeiras gerações da *Annales*, de 1929 a 1969, abordam a substituição de uma história-narração, por uma história-problema, de acordo com a formulação de hipóteses de trabalho. Assim sendo, a história apropria-se de conceitos e problemáticas, de métodos e técnicas das ciências sociais, além da quantificação sistemática e uso de modelos, em favor de estudos históricos, em virtude de ela ser menos estruturada, em relação a tais ciências.

Outro ponto trata da necessidade de explicar os vínculos, entre técnicas e economia, poder e mentalidades, para a formulação de uma síntese global do social, abrangendo as diferenças de ritmo e fase, entre os diversos níveis do social. E, dessa forma, surgem as temáticas econômicas, demográficas e relativas às mentalidades coletivas, além da valorização da história oral, em detrimento da história centrada em fatos isolados e das fontes escritas.

Há, além disso, a abordagem da questão da pluralidade dos níveis da temporalidade, tratada como uma tomada de consciência relevante, uma vez

que ela consiste na curta duração dos acontecimentos, no tempo médio das conjunturas e na longa duração das estruturas. Salienta-se a preocupação com o espaço, através da história, iniciados os estudos por meio da tradicional ligação, com a geografia humana.

E, por último, de acordo com Cardoso (1997, p. 07-08), o ponto básico que trata da história vista, ao mesmo tempo, como ciência do passado e ciência do presente, tendo em vista que “o conhecimento do presente é condição *sine qua non* da cognoscibilidade de outros períodos históricos”. Além de que, a história-problema permite, não só ao historiador, mas, também, aos seus contemporâneos a que se dirige, uma compreensão melhor das lutas de hoje.

O interesse por outros terrenos conquista a atenção para um campo, praticamente, ignorado pelas gerações anteriores. Trata-se da história das mentalidades. Febvre principia essa curiosidade, tida como história das sensibilidades de uma época, ao lançar as primeiras bases, em seus estudos sobre Rabelais e Margarida de Navarra. Trata-se de seu primordial legado à humanidade, o livro sobre o ateísmo em Rabelais, livro até hoje significativo para a mudança de paradigma histórico, denominado *Le problème de l'incroyance au XVI e siècle: la religion de Rabelais*.

A terceira geração da *Annales*, intitulada *Nova História* ou História das Mentalidades, sofre vultosa mudança de rumos. Os trabalhos franceses iniciam defesa da abordagem quantitativa ou serial e, logo após, há o interesse, em favor da micro-história e da antropologia.

Fernand Braudel assume a direção da revista *Annales*, em 1956, após a morte de Febvre, e é considerado como o pai fundador da nova história. Na sua primeira tese de geo-história, em que aplica as teorias da *Annales*, Braudel propõe numerosas abordagens do tempo, tais como a longa duração – uma história imóvel das relações entre o homem e o espaço –; uma história das

estruturas sociais, econômicas e demográficas, além de uma história do acontecimento, em um tempo curto.

O termo mentalidade passa a ser frequente, nos anos sessenta. Hoje, no entanto, Georges Duby (*apud* CAIRE-JABINET, 2003, p. 139) reconhece que não emprega mais esse termo, por ele ter sido mais útil, no final dos anos cinquenta, uma vez que ele institui a “terra incógnita” que convida os historiadores a explorar o desconhecido. Não é, propriamente, o indivíduo que interessa aos historiadores, mas, não aceitam isolar esse indivíduo do meio onde ele está inserido, a fim de abstrair o singular de seus pensamentos. Uma vez que, por mentalidades, entendem o “conjunto fluido de imagens e de certezas desarrazoadas, ao qual se reportam todos os membros de um mesmo grupo”.

Durante os anos 1960, os estudos dos historiadores franceses seguem, em paralelo, a movimentos existentes nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, no entanto, nem sempre os últimos obtêm o sucesso dos primeiros, afirma Burke (1997, p. 122). Os principais historiadores dessa geração são os franceses Chartier, Revel e Furet. Assim sendo, outras tendências historiográficas atuam, tanto nos Estados Unidos, quanto na Europa. Uma delas é a história das mentalidades, designada, atualmente, por história cultural, que abrange sua preocupação com a história dos gestos, das cores, dos intercâmbios entre a cultura popular e a cultura erudita, das abordagens religiosas, modos de leitura ou a manifestação dos sentimentos.

O seu campo de pesquisa também abarca uma história dos comportamentos e das sensibilidades: a história dos gostos, dos odores ou o ritmo do tempo. Além disso, a história dos grupos que se identificam pela idade, ou pelo gênero, está inserida na história cultural.

A história cultural tem como principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída e pensada. As percepções do social não são discursos neutros, uma vez que

produzem estratégias e práticas – sociais, escolares, políticas – que “tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados”. E, dessa forma, contribui para validar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Chartier (1990, p.16-17) enfatiza a importância das lutas de representações comparando-as com “as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. A História Cultural destaca a necessidade de o historiógrafo ir além da consideração do passado factual da linguística e, ao abordar, particularmente, seu passado mental, pode revelar o contexto social e cultural, no qual se inscreve, visto que, de acordo com Swiggers (1990, p. 21), a descrição da história do pensamento linguístico consiste em uma reconstrução do conteúdo mental, mais ou menos explicitamente e, dessa forma, tomando seu lugar em um contexto social e cultural (tradução do autor).

No grupo da *Annales*, há pontos comuns entre suas características gerais e a concepção histórica do marxismo. Um desses pontos distingue a necessidade de uma síntese geral, a fim de explicar, tanto as articulações entre os níveis que fazem da sociedade humana uma totalidade estruturada, quanto às especificidades no desenvolvimento de cada nível. Outro ponto aborda a convicção de que a consciência que os homens têm da sociedade em que vivem, em determinada época, é diferente da realidade social de outra época. Dentre outros pontos, Cardoso (1997, p. 09) ressalta que a pesquisa histórica é vinculada às preocupações do presente.

A nova história é renovada pelas abordagens dos anos sessenta, com o estruturalismo, representado por Michel Foucault. Ela também abandonava a biografia, a história do acontecimento e a história política. A noção aceita era a de descontinuidade, que se destaca, tanto como instrumento, quanto como objeto de investigação.

Foucault (*apud* CARDOSO, 1997, p. 115) assinala as mudanças ocorridas, em dois campos distintos da história: no primeiro, os historiadores partem em busca de longos períodos, das continuidades seculares, das mobilidades e abandonaram as velhas questões da análise tradicional. No segundo campo, que abrange as disciplinas chamadas história das idéias e das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura, o autor observa que a atenção desloca-se para os fenômenos de ruptura e não mais para as vastas unidades, tais como épocas e séculos.

A partir da década de sessenta, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, há um processo de diversificação disciplinar, a exemplo do aparecimento da *New Intellectual History* com suas várias tendências metodológicas. No mesmo período, na França e EUA surge a História Social das Ideias ou História Sociocultural.

Na História Intelectual, Schorske (*apud* LOPES, 2002, p.15) constata que o historiador procura localizar e interpretar, temporalmente, o artefato num campo que se intersectam duas linhas. Uma delas é vertical, ou diacrônica, e a outra é horizontal, ou sincrônica, uma vez que essa “determina a relação do conteúdo do objeto intelectual, com o que vai surgindo ao mesmo tempo noutros ramos ou aspectos de uma cultura”.

O objeto da História Intelectual possibilita dois pólos de análise: o “conjunto de funcionamento de uma sociedade intelectual”, da mesma forma que “as características de um momento histórico e conjuntural que impõe formas de percepção e de apreciação”. Em virtude disso, a História Intelectual teria, por principal pressuposto, restituir o contexto de produção de uma obra, do ponto de vista sociológico, filosófico e histórico, evidencia Rodrigues da Silva (*apud* LOPES, 2002, p. 16).

Em 1978, Jacques Le Goff, com a colaboração de Roger Chartier e Jacques Revel, publica o *Dictionnaire de la nouvelle histoire*, inserindo a expressão “nova história”. O historiador faz uso dos mesmos documentos

analisados pelas gerações anteriores, no entanto, com um olhar diferente, determinado, a princípio, pela sua personalidade. Tal atitude resulta num vasto campo, à escolha de cada um, e, em vista disso, recebe a crítica de constituir-se em uma “história em migalhas”, enfatiza Dosse (2003).

Mediante a necessidade de o historiador misturar relato e explicação, ele fez da história um gênero literário, uma arte, ao mesmo tempo em que é uma ciência. Esse múltiplo posicionamento da história, não obstante, perdurou, até o século XIX, a história misturou-se com a arte e com filosofia, esforçou-se – o que conseguiu parcialmente – por se tornar mais específica, técnica e científica e menos literária e filosófica. A história, tal qual todas as ciências, deve generalizar e explicar. No século XX, com o crescimento tecnológico, pode-se verificar uma nova escritura da história.

O tempo é a matéria fundamental da história, visto que desempenha um papel como fio condutor e auxiliar da história. Observamos que o instrumento principal da cronologia é o calendário, que vai muito além do âmbito histórico, passando a ser o quadro temporal do funcionamento da sociedade. Essa temporalidade está ligada às origens míticas e religiosas da humanidade – às festas, aos progressos tecnológicos e científicos – à medida do tempo, à evolução econômica, social e cultural – tempo do trabalho e tempo de lazer.

Dessa forma, após identificarmos conceitos e relações entre Memória e História, deter-nos-emos em questões concernentes à História do Presente. A fim de avançarmos em abordagens teóricas, pertinentes a esse trabalho.

1.2. História do Presente

Outro eixo de estudo da história trata da história do tempo presente, considerado um campo novo, mesmo muito recente, entre os historiadores. Bebiano (2003, p.4) defende que o conhecimento histórico é concebido, às vezes, “como processo definido pela interação da memória colectiva com o trabalho de escrita da história”. Sendo assim, no domínio do estudo da história do presente, somos forçados a rever algumas ideias.

O constante debate história-memória – estruturando um par dicotômico, composto pelo testemunho flutuante dos vivos, e pela prova irrefutável dos arquivos – encontra-se, em seu argumento, em vias de pacificação. Ao explicar as razões dessa transformação, Paul Ricouer (*apud* BEBIANO, 2003, p.4) afirma que ela acontece, em virtude de nos inclinarmos, “[...] cada vez menos, a valorizar a cientificidade da história [...]”, e, além disso, porque “[...] estamos em vias de considerar, de uma forma crescentemente crítica, a própria noção de memória”.

Outras ciências contribuíram para esse processo, tais como a psicologia, a psicanálise, a sociologia, as neurociências, acentuando-lhe a complexidade. Abarcando, na sua constituição, aspectos como a relação entre memória e interpretação, bem como a integração, no núcleo da memória de informação passada de geração em geração, ou mesmo obtida por via genética. Além da incorporação da aprendizagem da história, na própria memória, entre outras.

Seguindo essa linha de pensamento, Bebiano (2003, p.4) enfatiza que “faz cada vez menos sentido levantar barreiras físicas e temporais entre ‘aquilo’ que é memória e ‘aquilo’ que é história”, em virtude de serem, de fato, “entidades parentais, mas, com um comportamento muito mais incestuoso do que aquele que vínhamos supondo”. Por um lado, ao retrocedermos à forma mais elementar de separar história e memória, esse presente trata-se ainda

assim, “ao mesmo tempo, ele próprio memória, devido à sua inscrição natural na lembrança individual e colectiva”. Trata-se “também história, pelo rastro que vai deixando num volume crescente de documentos que podemos conhecer, inventariar, relacionar e interpretar”.

Por outro lado, de acordo com Bebiano (2003, p.5), “o historiador do tempo presente não isola os seus objectos nem aborda apenas o instante”, porém, “lida com o tempo e inscreve a operação historiográfica na duração” e, “ao mesmo tempo, procede a constantes imobilizações do assunto, ou do complexo, que observa”. Hannah Arendt (*apud* BEBIANO, 2003, p.5) não concebia o presente como um mero lugar de passagem, entre um antes e um depois, porém, de uma “lacuna” entre passado e futuro. Não se trata de um intervalo, mas, de um campo de forças gerado pela iniciativa do pensamento humano.

Essa noção nos permite perceber melhor, aquilo que o presente pode comportar de descontinuidade, de ruptura, de ponte, entre o passado e o futuro. O presente, inscrito no tempo como descontinuidade, é “trabalhado pelo historiador por meio de um esforço para apreender a sua presença como ausência, tal como o fazem, em relação aos seus objectos, os físicos ou os sociólogos”, ressalta Bebiano (2003, p.5). Dessa forma, eles os tocam “como corpos que possuem a sua dinâmica própria, ainda que, como elementos do universo actual, estejam em interacção connosco”.

Trata-se de uma inevitável “empresa autobiográfica” às pessoas que tenham vivido todo o “Breve Século XX”, uma vez que “comentar, ampliar (e corrigir) nossas próprias memórias”, enfatiza e complementa Hobsbawm (2000, p. 13):

E falamos como homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneira em sua história como atores de seus dramas – por mais insignificantes que sejam nossos papéis –, como observadores de nossa época e, igualmente, como pessoas cujas opiniões sobre o século foram formadas pelo que viemos a considerar acontecimentos cruciais. (HOBBSAWM, 2000, p. 13).

Hobsbawm (2000, p. 13-14) elucida que somos parte do século XX, uma vez que tal século é parte de nós, em virtude disso “não o esqueçam os leitores que pertencem a outra era, por exemplo, os estudantes que estão ingressando na universidade” no final do século XX “e para quem até a Guerra do Vietnã é pré-história”. Convém destacar que, para os historiadores da geração do século XX “o passado é indestrutível, não apenas porque pertencemos à geração em que ruas e logradouros públicos ainda tinham nomes de homens e acontecimentos públicos [...]”. Assim sendo, o autor enfatiza que

[...] não apenas um velho historiador tem o passado como parte de seu presente permanente. Em vastas extensões do globo todas as pessoas de determinada idade, independentemente de origens e histórias pessoais, passaram pelas mesmas experiências centrais. Foram experiências que nos marcaram a todos, em certa medida da mesma forma. (HOBSBAWM, 2000, p. 13-14).

A história do tempo presente, de recorte político, de viés antropológico, com ferramentas tomadas à psicologia e à sociologia, constitui-se de uma resposta a uma aniquilação estruturalista, do homem na história. Bebiano (2003, p.1) invoca algumas dúvidas e embaraços que podem ser levantados na definição dos conteúdos, dos processos e dos trajetos de uma história preocupada com o tempo mais próximo. Trata, a princípio, da expressão “história imediata” associada ao artigo homônimo, de Jean Lacoutre, uma proposta avançada, no sentido de associar a prática do historiador à atividade do jornalista, considerada, por muitos, herética.

Cabe destacar que, nesse período, a historiografia europeia era dominada, fora dos círculos anglo-saxônicos, pela escola dos *Annales*, que havia “exorcizado o ‘acontecimento’, centrando o seu método na abordagem quase exclusiva do documento escrito e arquivado”. Assim sendo, entendemos a impossibilidade de integração da “história imediata”, numa área do conhecimento que perseguia, então, a quimera da completa objetividade, de acordo com Bebiano (2003,p.1).

Outra expressão digna de destaque é a “história do presente”, que também levanta problemas. Timothy Garton Ash (*apud* BEBIANO, 2003, p.2)

refere-se à forma como, num dado momento, tal expressão parecia ter gerado uma espécie de casamento “contra-natura”, entre história e jornalismo. Atualmente, nos círculos profissionais da história, inclusive em cadeiras, seminários, cursos ou colóquios de “história do presente”, multiplica-se, por toda a parte. Robert Frank (*apud* BEBIANO, 2003, p.2) ressalta que “a história do tempo presente não é a história imediata, pois, ela não se interessa só pela espuma da actualidade, inscrevendo-se antes nas profundezas e na espessura do tempo histórico”.

Entendemos que a história do tempo presente não é só isso. Assim sendo, um “curto século XX” encerrado, em 1991, com o fim da União Soviética, pode, ainda, levar-nos, dentro de algum tempo, ou de pouco tempo, a “uma nova reconsideração da dimensão porosa do ‘tempo presente’”, de acordo com Eric Hobsbawm (*apud* BEBIANO, 2003, p.3).

Esse autor constata que, durante muito tempo, prevaleceu a pretensão de, tanto quanto possível, afastar o historiador do seu objeto de análise, com o intuito de tornar esta supostamente menos permeável aos ímpetos da subjetividade. Acrescenta que “construiu-se artificialmente – na falta daquele ‘mar de fogo’ que nos tempos anteriores às navegações ibéricas se acreditou separar, equatorialmente, os dois hemisférios – o chamado ‘deserto dos trinta anos’”. Era um período desprovido da presença do historiador, em virtude de ele não poder “legalmente aceder a arquivos que ainda não se encontravam mortos – das agruras da observação da sua própria realidade”.

A oposição passado/presente é essencial, na aquisição da consciência do tempo. No que se refere, mais especificamente, ao tempo histórico, podemos certificar-nos de que a visão de um mesmo passado muda, segundo as épocas, e que o historiador está submetido ao tempo em que vive.

Concordamos com Chauveau (1999, p.14, 36) ao considerar que, antes de tudo, “a história é mutável”. Sendo assim, “não se pode limitar a interrogação sobre o presente, somente aos campos, aos métodos, às teorias

do político”. Em vista disso, cabe ao historiador abstrair-se, o quanto possível, de interferências ideológicas e subjetivas, com a finalidade de estudá-las e procurando absorver seu objeto “além de uma acepção, puramente histórica”. O autor acrescenta, ainda, que a epistemologia da história do presente consiste em “interrogar a história, a fim de propor novos dados que aumentarão sua capacidade de explicitação e de sugestão”.

Outro adepto à história do presente é Rioux (*apud* CHAUVEAU 1999, p.49-50), o autor evidencia:

Essa história, de fato, por ser feita com testemunhas vivas e fontes proteiformes, porque é levada a desconstruir o fato histórico sob a pressão dos meios de comunicação, porque globaliza e unifica sob o fogo das representações tanto quanto das ações, pode ajudar a distinguir talvez de forma mais útil do que nunca o verdadeiro do falso. (RIOUX *apud* CHAUVEAU 1999, p.49-50).

Nessa perspectiva, o autor justifica que a história do presente tem a missão de “mostrar a evidência científica das verdades materiais diante do esquecimento, da amnésia ou do delírio ideológico”. Em virtude disso, enfatiza que:

[...] ela sem dúvida está mais apta a explicar do que a verdade estatística da enumeração, da qual somos tão apreciadores; ela não evita ver em ação a verdade psicológica da intenção, a humildade da verdade do plausível, a força da questão da memória sobre o curso do tempo. (RIOUX *apud* CHAUVEAU 1999, p.50).

O historiador do presente, de acordo com Bebianno (2003), “não pode limitar-se aos arquivos mortos e às bibliotecas tradicionais – por muito que estas lhe continuem a ser, o que de facto se passa, de uma enorme e imprescindível utilidade – precisa desmultiplicar-se”. Mesmo sabedor de que esse historiador “não pode deixar de respeitar as limitações legais existentes em relação à manipulação dos arquivos e a privacidade expressamente desejada pelos seus actores”.

O autor acrescenta que, sob essa perspectiva, sem história do presente, não existirá história do futuro e que o historiador do presente será também o

cronista do futuro. Dessa forma, a proximidade do historiador, em relação àquele que é o seu objeto de estudo, apresenta o problema da “distância”, tão significativo para muitos historiadores. Sem entrar no mérito da questão de alguma vez ter existido ou poder existir um discurso histórico “distanciado”, Bebiano (2003, p.7) reconhece “a existência de uma ‘memória fria’, mediada pelo tempo e pela morte dos intervenientes directos”, assim como de “uma ‘memória quente’, passional, vivida directa ou indirectamente por aqueles que dela partilham”.

A relação entre história e linguística tornou-se um desafio. O historiador deve refletir a realidade, não mais como uma referência objetiva exterior ao discurso, em virtude de ela ser constituída pela e dentro da linguagem. A História, hoje, não fala mais da história, uma vez que temos a perda do referente como uma das consequências de trabalhos históricos comprometidos com questões linguísticas.

Alguns trabalhos recentes abordam esse posicionamento, tais como as coletâneas organizadas por Burke e Porter (1993) – *Linguagem, indivíduo e sociedade* –, Corfield (1991) – *Language, history and class*. No Brasil, livros como os de Contier (1979), Debert (1979) e Orlandi (1983 e 1993), dentre outros. A utilização dos métodos linguísticos – quantitativos, analíticos, estruturais – ou sociolinguísticos poderá funcionar ou não como obstáculo epistemológico, para o historiador que deles lança mão.

Alguns problemas complexos podem surgir, uma vez que se prendem com a inevitável parcialidade que esta “memória quente” contém. Concordamos com Bebiano (2003, p.7) que a “história do presente” pode ser temperada pela pluralidade, assim como “pela quantidade de fontes disponíveis, incomensuravelmente maiores do que para os períodos em relação aos quais já não é possível contar senão com o número limitado de documentos escritos que o tempo poupou”. Fazer história do presente, no entanto, deve ser mais do que selecionar e ordenar documentos, como aponta Lório (2007, p. 37) “o historiador do presente deverá considerar que fazer

história do presente não se trata de discutir o valor real dos fatos na história, mas sua percepção e as condições históricas nas e pelas quais eles são percebidos”.

Essa relação, entre presente e passado, no discurso sobre a história, é sempre um aspecto essencial do problema tradicional da objetividade em história, tendo em vista que história deve esclarecer a memória, além de ajudá-la a retificar os seus erros. A História, bem como todas as ciências, tem como norma, a verdade.

A historiografia, atualmente, é objeto de novas e relevantes pesquisas, tendo em vista que, durante muito tempo, ela foi considerada como um simples inventário, desprovido de interesse. Assim sendo, abordaremos os estudos em Historiografia Linguística.

1.3. Historiografia Linguística

A questão da identidade cultural e linguística do povo brasileiro tem sido alvo de ponderação de muitos pesquisadores, nos últimos anos, porquanto, na pluralidade de raça, de cores e de línguas, permanecem traços da cultura do colonizador. Do processo de colonização, por sua vez, faz parte a fé e a educação, o que se reflete na instauração de colégios que, além do ensino tradicional – primeiro em Tupi e, em seguida, em Português, visa à conversão dos gentios.

Nosso interesse está centrado em compreender a Historiografia Linguística (HL), para tanto, abordamos as concepções do termo, em sua totalidade, com o propósito de nortear nossa investigação científica, uma vez que os estudos de HL perpassam os de Historiografia. Köerner (1996, p. 45)

ênfatiza que há necessidade de compreendermos a HL como “modo de escrever a história do estudo da linguagem, baseado em princípios científicos” e não mais como simples registro da história da pesquisa linguística. Tal concepção requer um olhar mais minucioso, por parte do historiógrafo, que se distinguirá do olhar do historiador, a partir do momento em que a HL se estabelece como disciplina.

A Historiografia nasce na França, estabelecida como método interdisciplinar e, com isso, tem evidenciado a intenção de registrar os feitos humanos, em sua totalidade. A HL, fora do Brasil, tem seu campo definido como ciência, há mais de duas décadas. No Brasil, não obstante, a sua institucionalização surge em reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL e seu credenciamento como disciplina – HL: A Formação da Linguística Brasileira, data de 1994, no Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. O objetivo da disciplina, no parecer de Swiggers (1990), é o de descrever e explicar como foi produzido e desenvolvido o conhecimento linguístico, em um determinado contexto social e cultural, através do tempo.

Nessa perspectiva, a disciplina HL surge como opção de trabalho sobre a história do conhecimento linguístico, uma vez que complementa o modelo tradicional de História da Linguística. Por um lado, os objetivos práticos abordam a organização e sistematização do material documental, fonte básica para o trabalho do historiógrafo. Por outro lado, os objetivos teóricos tratam dos estudos e proposições de mecanismos apropriados à descrição dos processos definidores da produção de conhecimento linguístico, no Brasil. De acordo com Zanon (2007, p. 17):

A HL constitui-se como ciência emergente no âmbito da Linguística e não se confunde com a História da Linguística e nem com a História das Ideias Linguísticas, embora essas áreas de conhecimento estejam estreitamente interligadas. A HL parte do princípio de que a língua, enquanto processo histórico-cultural, em sua função de interação social, como processo e produto da atividade histórica do homem torna-se simultaneamente veículo e expressão de dados socioculturais que pressupõem um olhar histórico. (ZANON, 2007, p. 17)

As relevantes contribuições da HL, no Brasil, são advindas dos estudiosos preocupados em resgatar os fatos proeminentes do passado linguístico, além de seu processo de produção e recepção. Podemos elencar a Profª Drª Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, fundadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para estudos de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPeHLP – IP–PUC/SP); o Prof. Dr. José Marcelo Luna de Freitas, da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI; a Profª Drª Maria Cristina Salles Altman, da Universidade de São Paulo; a Profª Drª Dieli Vesaro Palma e a Profª Drª Nancy dos Santos Casagrande do Núcleo de Estudos de Historiografia Linguística – NEHL/IP–PUC/SP.

A atividade historiográfica em Linguística não se restringe “a uma simples compilação de datas, fatos, títulos e nomes relacionados com os estudos das línguas e da linguagem” e, em virtude disso, difere da história, uma vez que apresentam estatutos e dimensões diversas, de acordo com Altman (1998, p. 24).

A busca pelo estabelecimento da HL, como disciplina, inicia-se na década de setenta, uma vez influenciada por Kuhn (2003, p. 25) que, na década anterior, aborda a questão da mudança de paradigma na ciência designando “de revoluções científicas os episódios extraordinários nos quais ocorre essa alteração de compromissos profissionais”.

O termo paradigma, quando em referência às dimensões teóricas e/ou metodológicas da disciplina, passa a se denominar programa de investigação. Altman (1998, p. 37-38) apresenta quatro programas de investigação, com relação à dinâmica interna dos programas enfocados na História da Linguística. São eles: o programa de correspondência na história das ideias e das práticas linguísticas, o programa descritivista, com abordagem formalista e funcionalista, o programa sócio-cultural e o programa de projeção.

Os parâmetros postulados por tais programas servem de base ao historiógrafo, auxiliando-o nos problemas que surgirem em uma determinada teoria. Esses programas são insuficientes para dar conta de tais problemas, em virtude disso, Altman (1998, p. 40) não repudia a tradição de pesquisa, uma vez que somente se consegue reconstruir retomadas e recorrências de dificuldades, no eixo do tempo. A autora propõe que os vários movimentos de unificação e diversificação do campo sejam vistos “como um conjunto de interesses, orientações e linhas de trabalhos diferentes que disputaram, no contínuo histórico, o centro das atenções da comunidade científica”.

Para que isso de fato aconteça, é preciso recuperar o passado linguístico, que se apresenta como parte fundamental da disciplina, inclusive no que diz respeito à Linguística como ciência, não rejeitando sua influência em outras ciências, como a Psicologia, a Sociologia e a Ciência Política. Tal natureza interdisciplinar requer, do investigador, um conhecimento amplo dos diversos campos científicos, uma vez que seu campo de investigação deveria comportar vieses que consistiriam em “favorecer o restabelecimento dos fatos mais importantes do nosso passado linguístico ‘*sine ira et studio*’ e explicar”, na medida do possível, “as razões da mudança de orientação e de ênfase e a possível descontinuidade que delas se pode observar”, de acordo com Köerner (1996, p. 47).

Nesse sentido, tem início a discussão a respeito da tarefa do historiador e a do historiógrafo, sendo impostas, a cada um, obrigações que interferem na instauração da HL como disciplina. Um historiógrafo da linguística deve considerar outras ponderações, em busca do seu método adequado de historiografia, assim como Köerner (1989), quando enumera algumas possibilidades de organização de tal trabalho e apresenta possíveis modelos metodológicos para a HL. Esses modelos se caracterizam, de acordo com os fatores intra e extralinguísticos. O primeiro modelo é denominado Modelo de Progresso por Acumulação, uma vez que se apresenta como forma de descrição tradicional da história da ciência, cuja característica é a de uma progressão não linear, que se fortalece com o tempo.

Outro modelo, denominado Modelo de Subcorrente, opõe-se ao primeiro, em virtude de ter “mais de uma linha de pensamento que prevalece em cada período da ciência lingüística (ou de qualquer outra)”. Recorre-se a razões políticas, ideológicas e sociais para decidir qual linha vai constituir o foco de atenção ou foco de atração, constata Casagrande (2005, p. 20). Sua característica básica é a de mostrar que a atividade lingüística constitui-se de correntes subterrâneas ou tradições centrais e periféricas, em determinado período.

O terceiro modelo projetado é denominado Modelo Pêndulo-Balanço, que surge visto que os modelos anteriores não conseguiram contabilizar a mudança das tendências periféricas para as do foco de atração. Tal modelo pressupõe o dinamismo lingüístico ou na História da Linguística, e reconhece a alteração contínua, entre as abordagens sobre determinados assuntos. O quarto modelo é denominado Modelo do Progresso Relativo, que trata da fusão entre a orientação teórica e a orientação das informações, com a finalidade de dar ao historiógrafo a oportunidade de descrever o desenvolvimento da linguística, de acordo com sua evolução no tempo.

Os modelos expostos servem de base para o estudo da viabilidade de historiografias da linguística, tais como corrente principal X corrente secundária; ou continuidade X descontinuidade; além de progresso-relativo ou influência do contexto extralingüístico. Dentre esses modelos apresentados, ressaltamos o modelo continuidade X descontinuidade, admitido por Kuhn (2000) para afirmar que o avanço produzido em ciência(s) da linguagem ocorre por descontinuidades e por continuidades. Além disso, outras teorias são apresentadas, porém, nenhuma fornece uma pista única e segura e, ao considerá-las, não significa rejeitar as proposições Kuhnianas, visto que a história das ideias, história intelectual, história geral e história da ciência incitam a diversas direções.

Os historiógrafos contemporâneos, não obstante, parecem considerar as dimensões teóricas, a temporal e a social, numa tentativa de estruturação dos processos de unificação e diversificação, em ciência da linguagem.

O termo 'programa de investigação', formulado em Swiggers (*apud* ALTAM, 1998, p. 37) foi utilizado pela autora em detrimento do termo paradigma, para tratar das dimensões ditas internas e externas do desenvolvimento de uma disciplina científica, com a finalidade de rerepresentá-las. Quanto à dimensão interna dos paradigmas, apresentam-se os quatro tipos principais de programas recorrentes, do ponto de vista da dinâmica interna dos problemas enfocados na história da linguística, considerados por Swiggers (*apud* ALTAM, 1998, p. 37).

O primeiro deles constitui-se no programa de correspondência na história das ideias e das práticas de análise linguística, com o objetivo de examinar as correspondências entre linguagem, pensamento e realidade, de acordo com Swiggers (*apud* ALTMAN, 1998, p. 37).

O outro, esclarece Altman (1998, p.38), seria o programa descritivista, que concebe a língua como um conjunto de dados formais, autônomos, ordenáveis, de maneira sistemática. O terceiro programa é o sócio-cultural, no qual a língua é estudada tal qual um fato social e cultural, com o objetivo de uma "análise da variação das formas linguísticas, no âmbito de uma comunidade linguística e no âmbito dos desempenhos linguísticos dos falantes. E, por fim, o programa de projeção visa a "projeção de um sistema formalizado – uma linguagem categoria construída pelo linguista-lógico – em certos fragmentos de uma determinada língua".

Murray (1994, p. 14) estabelece quatro estágios ideais nos processos de formação de grupos de cientistas. Iniciemos pelo primeiro:

O 'estágio normal' é caracterizado por poucas relações sociais entre os pesquisadores, uma vez que os mesmos estão espalhados entre instituições distantes, normalmente, com um ou dois pesquisadores

por lugar. A co-autoria é rara. (MURRAY, 1994, p. 14).(Tradução nossa).

Nesse primeiro estágio, normal, há pouca relação social, entre pesquisadores; raras co-autorias; não há ataques claramente definidos a um problema de pesquisa, conseqüentemente, não há esforços para trabalhos coletivos.

Quanto ao segundo estágio, o autor observa:

Algo percebido/interpretado dentro do grupo como um sucesso para o ponto de vista emergindo é, primordialmente, importante para motivar um maior compromisso, de acordo com Weber (1947, p.59). Tais sucessos não foram, universalmente, aclamados ou mesmo, universalmente, compreendidos, nem mesmo em primeiro lugar, afirma Mullins (1973, p.19, 253). [...] A reação a uma nova linha de trabalho, especialmente, a aceitação ou rejeição, por parte de editores e pareceristas de revistas científicas, determina se o grupo vai ser aceito por instituições constituídas, ou vai se tornar 'revolucionário'. Dessa forma, esse grupo sente-se forçado a voltar, apenas, para seus membros, formando sua própria instituição, a fim de conquistar as existentes, ou, em última instancia, perecer. (MURRAY, 1994, p. 15-16). (Tradução nossa)

Assim sendo, um grupo se forma pela conscientização interna dos seus participantes, de que constituem um grupo; pela reação externa de suporte e/ou de ataque dos outros grupos; e se completa, ou seja, forma um grupo de especialidade, quando é institucionalizado.

Ao abordar o terceiro estágio, defende:

A transição para a "fase de especialidade" não é rígida. Como os primeiros sinais de um grupo, é claro apenas em retrospecto. A especialidade é um 'cluster institucionalizado' pode ser uma organização formal. (MURRAY, 1994, p. 17) (Tradução nossa).

Esse estágio trata do surgimento de uma liderança – intelectual – que convença e seja reconhecida como capaz de produzir ciência de uma determinada maneira.

Por último, o autor apresenta:

Esse é o '**estágio acadêmico.**' O desafio do novo paradigma tem tido sucesso e torna-se a nova 'ciência normal'. Os acadêmicos não podem viver do entusiasmo, apenas, assim, receber parte do carisma, raramente é uma condição permanente. [...] Novos e diferentes laços se desenvolvem, embora possa haver nostalgia pelos velhos dias de senso comum, contra a oposição e a perseguição. Uma vez que uma especialidade rejeitada/revolucionária leva mais tempo para surgir, seus laços sociais são mais fortes, além de duradouros. Eventualmente, a dispersão geográfica leva ao enfraquecimento dos limites do grupo, menos comunicação e menos ardor. As especialidades são amplas, porém, difusas – conforme mostrou obra anterior. (MURRAY, 1994, p. 17-18) (Tradução nossa)

No estágio acadêmico, a mudança é percebida e interpretada como positiva. As relações professor-aluno engrossam o novo grupo em formação. Aumenta a comunicação intragrupo e se atenua a comunicação extragrupo.

Murray (1994) afirma que o 'sucesso' desses paradigmas depende mais de fatores externos, pertinentes ao grupo de especialidade do que das qualidades inerentes de suas teorias. E, assim sendo, conjectura três outras possibilidades para as variáveis ponderadas, a saber: posição acadêmica, grau de profissionalização e grau de reconhecimento (publicação, citação, ataques).

A primeira possibilidade trata do novo grupo formado particularmente por profissionais estabelecidos, e o segundo grupo, composto por estudantes, que percebam abertura ao seu trabalho. Dessa forma, os dois grupos assumirão a retórica de continuidade em relação à geração que o antecedeu. O terceiro grupo, por sua vez, formado por estudantes que notam rejeição ao seu trabalho apresentará a retórica revolucionária.

Cabe destacar os três princípios traçados por Köerner (1996), o princípio de *contextualização*, o princípio de *imanência* e o princípio de *adequação*. A adoção de tais princípios, pelo historiógrafo da linguística, pode ser a solução para o problema dos abusos na linguagem técnica cometidos por ele, assim como dá autoridade à sua pesquisa.

O primeiro princípio trata do clima intelectual da época e do contexto de produção dos documentos, que traça o clima de opinião, uma vez que aborda

as correntes intelectuais do recorte em estudo, além da situação sócio-econômica, política e cultural. Köerner (1996, p. 60) afirma que o “primeiro princípio para a apresentação de teorias linguísticas propostas em períodos mais antigos diz respeito ao estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral do período em que as teorias se desenvolveram”.

Bastos (2004, p. 11), no tocante ao princípio de *contextualização*, enfatiza que “as mais variadas correntes – filosóficas, políticas, econômicas, científicas e artísticas – ao se interinfluenciarem, marcam indelevelmente todo um determinado período histórico”. Acrescenta que isso “nos impele a recorrer ao “clima de opinião” cultural em que determinado pensamento se desenvolveu; clima formado pelo endosso e pelo abandono de valores, a partir da revisão de paradigmas”.

O princípio de *imanência*, por sua vez, tenta estabelecer um entendimento integral tanto histórico quanto crítico do texto linguístico em análise. Köerner (1996, p. 60) enfatiza que não há necessidade de “dizer que o historiógrafo deve afastar-se tanto quanto possível de sua formação linguística individual e dos comprometimentos da Linguística que lhe são contemporâneos”. Além desse distanciamento, “o quadro geral da teoria sob investigação, assim como a terminologia usada no texto, deve ser definido internamente, e não em referência à doutrina linguística moderna”.

Esse segundo princípio refere-se, de acordo com Bastos (2004b, p. 11), ao esforço do historiógrafo de entender o texto linguístico produzido nos séculos focalizados de forma completa, histórica, criticamente e filologicamente se possível. O resultado obtido, após seguir os dois primeiros princípios, é a localização e compreensão de um pronunciamento linguístico no seu contexto histórico original.

Assim sendo, o último passo consiste no princípio de *adequação*, que se relaciona com a obediência aos dois primeiros. Köerner (1996, p. 60) assevera que “pode o historiógrafo aventurar-se a introduzir, ainda que muito

cuidadosamente e colocando seu procedimento de forma explícita, aproximações modernas do vocabulário técnico”. Além disso, é pertinente inserir “um quadro conceptual de trabalho que permita uma melhor apreciação de um determinado trabalho, conceito, ou teoria”. O cumprimento desses três princípios evita distorções nas pesquisas acerca das ideias linguísticas do passado.

Cumpra ao historiógrafo, porquanto, detectar, analisar e explicar as diversas mudanças ocorridas no período a ser investigado, evitando as ilusões advindas de aclamações de novidade, originalidade e criatividade, geralmente feitas pela geração imediatamente ulterior. Para tanto, Bastos (2002, p. 39) afirma que

deve ser estabelecida uma lista de princípios práticos e teóricos, amplos o suficiente para encontrar aceitação entre os demais historiógrafos, por poderem ser adaptados a períodos diferentes da história das ciências da linguagem e a aspectos particulares sob investigação. (BASTOS, 2002, p. 39).

Na busca de caminhos próprios, o historiógrafo requer motivações, que foram elencadas por De Clerq & Swiggers (1991), pois, ao longo da história da HL, seriam fundamentadas em cinco tipos, a saber:

1. como sujeito enciclopédico, como “ramos” de uma enciclopédia do saber;
2. como ilustração do progresso de conhecimento;
3. com o objetivo de defender, difundir ou promover um modelo linguístico particular em detrimento de outros;
4. como descrição e explicação de conteúdos de doutrina, inserida em um contexto histórico e científico e, também;

5. como testemunha exterior sobre uma realidade social, influenciada pelas concepções e práticas linguísticas.

O historiógrafo, portanto, de acordo com Bastos (2002, p. 35), deve ter como objetivo

descrever e explicar como se adquiriu, produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto, tendo, para isso, conhecimento amplo dos diversos campos científicos e favorecendo o restabelecimento dos “sine ira et studio” (lema da História, segundo Tácito: escrever sem cólera e raiva e sem favorecimento – escrita imparcial). (BASTOS, 2002, p. 35).

Devemos transcender as histórias da linguística, o que nos possibilita escrever uma história da linguística baseada nas reflexões e nas situações linguísticas. A HL transcende o aspecto científico da Linguística ao abarcar também a dimensão social, em virtude de detectar, analisar e explicar as mudanças ocorridas durante o recorte investigado.

Na busca de nossos próprios caminhos, considerando as motivações defendidas por De Clerq & Swiggers (1991), abarcamos, tanto quanto possível, um saber enciclopédico com o propósito de descrever e explicar os conteúdos de doutrina, inseridos em um contexto histórico e científico. Por isso, tais princípios nortearão este trabalho, assim como as relações de continuidade e de descontinuidade na HL.

Cabe, pois, ao historiógrafo reconstruir as práticas linguísticas de um determinado momento histórico, e rastrear sua continuidade e sua ruptura ao longo do tempo. No caso de nossa pesquisa, buscaremos os momentos de continuidade e de ruptura, quanto às concepções filosóficas e científicas sobre a educação e o ensino de Língua Portuguesa, no período de 1850 a 1950.

Nesse sentido, convém mencionar que nosso Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para estudos de Português da PUC/SP (GPeHLP – IP-

PUC/SP), num primeiro momento, expõe cinco pontos fundamentais vistos como procedimentos metodológicos: o primeiro ponto trata dos três princípios básicos traçados por Köerner, a saber, contextualização, imanência e adequação. O segundo ponto aborda os passos investigativos, que abrangem quatro momentos observados por Bastos (2004b, p. 11-12): seleção, ordenação, reconstrução e interpretação.

Além desses, o terceiro ponto refere-se à questão das fontes, que podem ser primárias e secundárias. O quarto ponto considera a dimensão cognitiva e social, vistas como “interna” e “externa”. Assim sendo, o último ponto trata dos critérios de análise nos quais são detectadas as “categorias” que imprimem cientificidade a um trabalho, a saber: a) apresentação/organização das obras; e b) intenção teórico-metodológica dos autores que, explicitamente ou não, levando em conta o item a, desenvolveram políticas de Língua Portuguesa matizadas pelo “discurso da lei” e do “ensino”, confirma Bastos (2004b, p. 12).

Num segundo momento, os estudos avançam nas discussões teórico-metodológicas com relação a vários aspectos que abordaremos a seguir. Inicialmente, tecemos considerações a respeito da identidade teórica, uma vez que, por um lado, em se tratando da Linguística, adotamos a corrente que for mais adequada ao *corpus* de estudo selecionado, dependendo do objeto linguístico.

Por outro lado, em se tratando da História, tomamos elementos das vertentes: Intelectual, da Cultural e da Micro-história. Quanto ao objeto de investigação, que é considerado como o linguístico com diversas características, aceitamos a possibilidade dele ser ou não ser metalinguístico.

Assim, considerando-se um objeto “metalinguístico”, o princípio de *imanência* é realizado por meio das categorias tiradas do próprio objeto e o princípio de *adequação*, por sua vez, apresenta pontos convergentes aos da teoria atual selecionada à qual se pretende aproximá-lo. Em um objeto “não-

metalinguístico” (lei, cartas, documentos oficiais etc), entretanto, tiram-se as categorias de análise, para o princípio da *imanência*, de uma teoria linguística que seja contemporânea ao objeto de estudo e para o princípio da *adequação* estabelece-se uma teoria análoga que será observada paralelamente.

De acordo com nossas pesquisas junto ao GPeHLP, corroboramos que há questões que instigam novas investigações, a exemplo do princípio de *adequação*, uma vez que se tratando de um objeto de estudo contemporâneo, podemos considerar a partir da segunda metade do século XX se tal princípio seria possível, dispensável ou haveria a unificação dos princípios da *imanência* e *adequação*?

Tratamos, pois, do princípio de *contextualização*, uma vez que nossa proposta enquanto historiógrafos é o de identificar as mais variadas correntes – filosóficas, políticas, econômicas, científicas, artísticas e educacionais – que possam influenciar e serem influenciadas. Com isso, marcam o período histórico elegido nesse estudo e, dentro dele, por conseguinte, o pensamento linguístico e a sociedade em geral. Recorremos, assim, ao clima de opinião cultural da época em que esse pensamento se desenvolveu.

Frente a tais considerações, podemos constatar que as relações entre Memória, História, Historiografia e Historiografia Linguística são relevantes a essa pesquisa. Estando explícitos os seus conceitos, passaremos às questões lusófonas, históricas e educacionais, uma vez que nos interessa perceber como era o espírito de época em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.

CAPÍTULO 2



DIMENSÕES CONTEXTUAIS: Portugal e Brasil

Esse capítulo apresenta o princípio de *contextualização*, que traça um panorama do contexto histórico, político e social, de 1850 a 1900, a fim de que seja possível reconstruir o espírito de época, situando social, política e geograficamente as obras dos portugueses e brasileiros.

Considerando a natureza essencialmente social da língua materna e de sua aprendizagem, para uma análise do ensino da Língua Portuguesa, é particularmente relevante uma série de fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais que influenciaram a educação e o ensino de Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil.

Iniciaremos traçando um percurso da lusofonia nos âmbitos linguístico e territorial, a fim de oferecer um painel de diferentes normas do português, além de verificar a política linguística em dois casos pontuais: contexto europeu (Portugal) e contexto sul-americano (Brasil).

Logo após, ater-nos-emos, também aos movimentos da Educação Portuguesa e Educação Brasileira relativos ao ensino de língua materna, no que se refere à correspondência oficial em Língua Portuguesa, enfocando as implicações culturais referentes às políticas linguísticas adotadas em diversos momentos. Para tanto, privilegiamos o cenário histórico e educacional da segunda metade do século XIX, tanto em Portugal quanto no Brasil.

2.1. Abordagens lusófonas

Ao traçarmos um percurso da lusofonia, nos âmbitos linguístico e territorial, optamos por apresentar uma breve revisão da origem da língua portuguesa. A língua portuguesa originou-se do latim, que era a língua oficial do Império Romano. Os romanos, por sua vez, levaram sua língua para a Península Ibéria – que corresponde, hoje, à Espanha e Portugal –, uma das províncias por eles dominadas.

A língua latina apresentava, essencialmente, duas formas: o latim clássico ou culto, usado pela classe dominante e pelas pessoas cultas e o “latim popular ou vulgar, empregado pelo povo em geral: comerciantes, soldados etc.”, afirma Brito (2011). Sendo assim, foi essa variedade do latim a assimilada pelos povos conquistados e que, também, se mesclou com as línguas faladas nas colônias romanas. Além disso, o latim vulgar que havia chegado às diferentes colônias foi se transformando e, com o tempo, constituiu novas línguas, em decorrência de outras invasões e influências. Damos o nome de “românicas” às línguas que vieram do latim vulgar – dentre elas, está o português.

A língua portuguesa espalhou-se, rapidamente, por todas as partes do mundo, em virtude da expansão marítima empreendida pelos lusitanos. O processo de formação, desse Império Colonial Português, deu-se por motivos de ordem econômica e político-estratégica, aliados a certa curiosidade cultural e científica, culminando com um intento de evangelização. Sendo assim, ocorreu a criação de alianças e fraternidades entre os descobridores, exploradores e colonos. Salientamos, contudo, que nem sempre houve o respeito pela identidade do indígena.

Quanto à questão de lusofonia, Bastos Filho, Bastos e Brito (2008, p. 128) acrescentam que

a lusofonia é, a um só tempo, espaço gerador e espaço agregador: gera necessidades comuns, tais como políticas para uma base linguística, uma base comercial com afinidades, uma base de construção artística interconectada, sistemas governamentais colaborativos, políticas comuns de saúde pública, intercâmbios diversos, conquanto mantidos os princípios de não interferência, respeito às diversidades e às respectivas soberanias políticas e territoriais. Mas também sua cultura comum é constituinte de um elo vinculador de tradições e costumes que transcendem a linguagem. (BASTOS FILHO; BASTOS e BRITO, 2008, p. 128).

Apontamos a relevância, particularmente, dessas políticas para uma base linguística, em Portugal e Brasil, para o nosso estudo. Uma vez que a pré-condição da existência das comunidades lusófonas foi a fundação e a expansão de Portugal, assim uma das consequências desse processo foi o surgimento de um espaço plural e policêntrico de povos, culturas, Estados, Igrejas e comunidades, enfim uma rede de comunidades lusófonas, enfatiza Henriques (2000).

Brito (2011) enfatiza que o mundo lusófono é avaliado, hoje, “[...] em cerca de 210 milhões de pessoas, considerando os países em que é oficial e as comunidades espalhadas pelos diferentes continentes”.

Em 1994, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), trata-se de uma organização assinada entre países lusófonos, com a intenção de instigar a aliança e a amizade entre os signatários. A sua sede fica em Lisboa e seu atual Secretário Executivo é Domingos Simoes Pereira, da Guiné-Bissau. Para tanto, participaram de sua criação os países: Angola, Brail, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2002, com sua independência, Timor-Leste passa a integrar a CPLP.

A CPLP, procura reunir os oito países de língua oficial portuguesa, a fim de uniformizar e difundir a língua portuguesa, assim como aumentar o intercâmbio cultural entre os países membros, a saber:

- África: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe,
- América do Sul: Brasil;
- Europa: Portugal (incluindo Ilha da Madeira e Arquipélago dos Açores);
- Oceania: Timor Leste
- Algumas outras regiões de presença portuguesa no passado e/ou onde se fala português:
- Ásia: Macau, Goa, Damão, Ceilão, Cochim, Malaca;
- África: Annobón, na Guiné Equatorial , Ziguinchor, Mombaça, Zamzibar;
- Europa: na Espanha: Almedilha, Cedilho (Cedillo), A Codosera (La Codosera), Ferreira de Alcântara (Herrera de Alcantara), Galícia, Olivença, Vale de Xalma (Bal de Xálma).

A lusofonia, de acordo com Henriques (2000), constituiu-se, desde 1996, como comunidade de objetivos políticos. Para o autor, a CPLP tem estado sujeita a ciclos de decisão e esclarece:

Após um interregno moco, a reanimação de Julho de 2000 resulta de uma nova convergência dos objetivos políticos dos Sete+Um. Fernando Henrique Cardoso anuncia o perdão de 95 por cento da

dívida moçambicana ao Brasil e propõe-se organizar a quarta cimeira da CPLP, em 2002: nenhum trunfo é demais para a deteriorada política interna do seu país. A política externa portuguesa tem de reforçar a pertença lusófona à medida que termina o III QCA e a europeização exclusiva chega ao seu término. A política externa dos PALOPS necessita de toda a cooperação internacional que possa obter. (HENRIQUES, 2000).

Cabe destacar que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, cuja sigla é PALOP, é um grupo formado por cinco países lusófonos africanos, que foram colônias de Portugal, na África, e que obtiveram a independência entre 1973 e 1975. Esses países encontram-se, por sua vez, organizados na CPLP e firmam protocolos de cooperação, com vários países e organizações, nos campos da cultura, educação e fomento, assim como preservação da língua portuguesa, dentre outros.

Para Santos (2001, p. 21-22) a lusofonia “[...] é o que é, enquanto realidade, e tem as potencialidades que tem. Explore-mo-la até ao limite das suas fronteiras, sem esquecermos as realidades de que partimos”. Ele afirma, ainda, que a lusofonia é essencialmente “[...] uma comunhão de língua. Melhor dizendo: uma comunidade institucionalizada na base de uma comunhão de língua, de história e de cultura”.

Com a intenção de lograr a integração dos territórios lusófonos, em 2005, em uma reunião em Luanda, Angola, a CPLP decidiu que no dia 5 de maio seria comemorado o *Dia da Cultura Lusófona pelo mundo*. Por um lado, no decorrer da VI Conferência de Chefes de Estado e de Governo, realizada em Bissau, em 2006, foram admitidos, como observadores associados: a Guiné Equatorial e as Maurícias. Por outro lado, em 2008, na Cimeira de Lisboa, houve a formalização da admissão do Senegal, também, como observador associado.

Ao relacionarmos Portugal com o Brasil, no século XIX, convém ser ressaltado o processo emancipatório e suas tensões. Feldman-Bianco (2000, p.19) trata de embates de identidade e propõe:

[...] o desafio teórico-metodológico de examinar criticamente a produção contemporânea de políticas culturais e das identidades como política, no contexto das (múltiplas) inserções entre processos de reestruturação do capitalismo global e reconfigurações da cultura e da política. (FELDMAN-BIANCO, 2000, p.19).

Dessa postura crítica, focaliza as temáticas:

[...] políticas (culturais) de direitos humanos de raça e nação; a emergência de Estados-nação transnacionais e de racismos culturais; e os múltiplos significados e implicações dos jogos de identidade, des-identidades e não-identidades entre (também múltiplas) fronteiras culturais – de gênero, geração, classe, raça e nação. (FELDMAN-BIANCO, 2000, p.19).

Outra autora que trata de identidade e diferenças linguísticas é Mateus (2002, p. 17-18), que conceitua variantes como as variedades de uma única língua usadas em diferentes países. Assim, ela complementa:

No interior de cada variante registram-se variedades chamadas dialectos, com estatuto de igualdade do ponto de vista linguístico. Os dialectos podem corresponder a diferentes regiões ou a diversos registros, próprios de distintos grupos sócio-culturais e sócio-económicos. A escolha de um dialecto para ser utilizado nos meios de comunicação e geralmente no ensino (a nacionais e estrangeiros), e a sua denominação como norma-padrão baseia-se, como é evidente, em razões exclusivamente sócio-culturais e políticas. (MATEUS, 2002, p. 17-18).

De acordo com Mateus (2002, p. 18), a norma-padrão de Portugal é o dialeto que se fala em Lisboa e Coimbra, no Brasil se aceita como norma-padrão a fala do Rio e São Paulo.

Henriques (2000), ao afirmar que a lusofonia é uma comunidade de afetos, acrescenta que, hoje, no mundo cultural, por um lado o “[...] protagonismo brasileiro é projectado por telenovelas e cantores em todos os palcos e televisões do mundo” e, por outro lado, que:

[...] o protagonismo português cresce quando o realizador Wim Wenders filma "História de Lisboa", com músicas e letras dos Madredeus e Teresa Salgueiro como atriz; Antonio Tabucchi escreve "Afirma Pereira", e é levado ao cinema com Marcelo Mastroianni; em 1998 o Comité Nobel, como disse Óscar Lopes, "descobriu finalmente a literatura portuguesa, que já existe há sete séculos", ao atribuir o prémio da Literatura a José Saramago; as mornas da cantora Cesária Évora, ou os fados atípicos de Mísia, lusodescendente de pai português e mãe catalã falam lusofonia. (Henriques, 2000).

As comunidades lusófonas, desse modo, formam uma rede entrelaçada de afetos, de objetivos políticos, além de interesses e que se alimenta das liberdades das nações, das pessoas e das instituições.

Brito (2011), ao relacionar o contexto português com o brasileiro, enfatiza, por um lado, que:

abordar este tema não significa navegar por águas consensuais. Breve revisão da literatura a respeito revela a gama de discussões que a matéria tem suscitado, oscilantes entre denúncias da penetração cultural e da invasão empresarial e colocações que enfatizam os benefícios que essa unidade de língua proporciona nos diversos setores da vida de cada um desses países – isto do lado português. Brito (2011).

Por outro lado, destaca que:

Tratar dessa questão, do lado brasileiro, implica, para alguns, numa visão tendendo à negatividade; para outros, no entanto, representa uma busca de integração entre unidade/variedade, o reconhecimento de que são muitos os "proprietários" da Língua Portuguesa, assumindo

a noção de diversidade cultural como aspecto inerente a esse conceito. Brito (2011).

Diante disso, podemos constatar que Portugal e Brasil são dois países separados pela mesma língua e que, na realidade, subjazem mais que pormenores, como obstáculos, para estabelecer um automático entendimento do outro. Demandando, portanto, contínuo esforço de atualização do conhecimento do presente, mais o do passado recíproco.

Chacon (2002, p.139) destaca que o “[...] eixo dinâmico da relação especial Brasil Portugal deve coexistir com as relações bilaterais e multilaterais, bem como incrementá-las, entre todos os Estados lusófonos do mundo”, além disso, “[...] as regiões incorporadas a outros Estados, nunca, porém, de todo esquecidas do comum tronco cultural”.

Assim sendo, após essa abordagem da lusofonia nos âmbitos linguístico e territorial de Portugal e Brasil, deter-nos-emos aos movimentos da Educação Portuguesa e Educação Brasileira relativos ao ensino de língua materna, particularmente, da primeira metade do século XIX.

2.2. Contexto histórico e educacional na segunda metade do século XIX

2.2.1. Contexto europeu – Portugal

O cenário português foi marcado por profundas transformações, dentre elas questões sociais, políticas, econômicas, educacionais, filosóficas e literárias. Os avanços tecnológicos, guerras e revoluções refletiam a

perplexidade do mundo ante o desenvolvimento na Medicina e em outras ciências. Da mesma forma, como a busca de inúmeros educadores em introduzir ideias e técnicas que tornassem o processo educativo mais eficiente e realizador para o ser humano, de acordo com Piletti (1991).

A Revolução Francesa, a Expansão Napoleônica e a segunda Revolução Industrial causaram mudanças fundamentais, na segunda metade do século XIX, no comportamento do homem europeu que passa a expressar suas ideias políticas, engajado em tentativas de revolução e lutas sociais.

O Marxismo, por exemplo, provocou grandes transformações sociais, pois Marx e Engels, autores do Manifesto Comunista, de 1848, defendiam a ideia de que poderia existir uma sociedade igualitária isenta da exploração do homem pelo homem. Além disso, que somente poderia ser alcançada pela luta de classes, tendo o sistema capitalista e a burguesia como alvos. O Manifesto chamava os trabalhadores para uma revolução, visto que eles não tinham nada a perder, pois eram explorados e trabalhavam em condições subumanas. A criação de uma sociedade mais humana foi considerada mérito do socialismo, muito embora o Marxismo não tenha sido implantado como seu criador o imaginou.

Outro movimento socialista predominou na Europa, depois de Marx, e dividiu-se em duas correntes principais – a democracia social e o leninismo. A primeira corrente percorreu um caminho sem revolução e prevaleceu na Europa ocidental. A segunda, que prevaleceu na Europa oriental, na Ásia e na África era favorável a uma profunda revolução, a fim de obter mudanças na antiga sociedade de classes.

A corrente denominada Naturalismo, representada por Marx, Darwin e Freud, defendia a concepção de uma única realidade – a própria natureza. Assim, as palavras-chave tanto da filosofia, quanto da ciência, incluíam natureza, evolução, meio ambiente, história e crescimento, dentre outras. Marx

postulou que a consciência humana era um produto da base material de uma sociedade.

Darwin, por sua vez, acreditava que o homem era produto de uma longa evolução; e Freud, quanto ao inconsciente defendia que as ações humanas eram, com frequência, devidas a certos impulsos ou instintos animais, próprios da natureza. Os defensores do socialismo utópico, tais como Owen e Proudhon, sonhavam com uma sociedade igualitária concebida sem luta de classe, contrários à corrente do Naturalismo.

O Positivismo, o determinismo e o darwinismo contribuíram para mudanças profundas no comportamento do homem. Assim, a pesquisas no campo da Medicina, Física, Química e Biologia propiciaram uma mudança comportamental do europeu e mais tarde do brasileiro. As influências, nesse contexto, são da ordem das ideias políticas, científicas e filosóficas, uma vez que se passou a valorizar o observável e o analisável.

Nessa perspectiva, esse positivismo, no caso, era o que vinha da doutrina de Auguste Comte (1798-1857), sustentava que a única forma de conhecimento, ou considerada a mais elevada, era a gerada a partir da descrição de fenômenos captáveis pelos sentidos, de acordo com Chiraldelli Junior (2008). Desse modo, Comte afirmava que existiam três estágios nas crenças humanas: o teológico, o metafísico e o positivo, assim chamado por se limitar ao que é, positivamente, dado, sem qualquer especulação. Convém destacar que o ensino que seguia essa doutrina era, em princípio, aquele que levaria o estudante a um maior cuidado não com as grandes obras de literatura, mas com os tratados a respeito das ciências experimentais.

As Cortes aprovaram, no ano de 1822, a Constituição que, inspirada na Constituição francesa de 1791, consagra a divisão tripartida dos poderes (legislativo, executivo e judicial). Assim, limita o papel do rei a uma mera função simbólica, colocando o poder no governo e num parlamento unicamaral eleito por sufrágio direto.

Com a morte de D. João VI, D. Maria II subiria ao trono por legitimidade. D. Miguel, porém, que já se revoltara pelo menos duas vezes e estava exilado, foi nomeado regente do Reino. Na tentativa de impor o seu regime monárquico-constitucional, depôs o regime absolutista de D. Maria e, assim, deu início a seis anos de conflitos armados com intervenções da política internacional. D. Pedro, a fim de resolver a situação, abdica do trono para o seu filho Pedro II do Brasil e impõe-se, pela força. No compromisso de Evora-Monte, D. Miguel é forçado a desistir da luta, assim como permitir a restauração da Carta Constitucional de 1826 e do trono de D. Maria II.

Em Portugal, a partir da segunda metade do século XVIII, os manuais escolares especializados por matérias substituíram os Catecismos. Esses manuais eram indicados aos estudos elementares como instrumentos específicos para a aprendizagem. De acordo com Neves (1996), os manuais transformaram-se, então, nos mais importantes materiais pedagógicos para a mediação dos saberes.

No plano econômico, em 1834, de acordo com Labourdette (2001, p.511), a tarefa que esperava a monarquia liberal era árdua, uma vez que Portugal não conseguia fazer face à ruptura com o Brasil, além do que não dispunha de meios que lhe permitissem participar na revolução industrial. No que se refere ao plano social, a maioria da população continuava a ser camponesa, em condições de vidas difíceis. No plano institucional e político, a estabilidade da Coroa permanecia precária. O autor ressalta que “[...] a nova dinastia teve de contar com a indisciplina e a ingerência dos chefes militares, de que um dos mais notáveis foi o marechal-duque de Saldanha”.

Outras medidas foram tomadas, além da supressão de todos os direitos senhoriais, aparentemente mais com fins econômicos do que sociais, a política do regime foi denominada, conforme Labourdette (2001, p.511), por três grandes questões: “[...] a desamortização dos bens do clero, a descentralização política e a elaboração de um código civil. As reformas a que estas questões deram lugar estão ligadas ao nome de Mouzinho da Silveira”.

Nessa perspectiva, a ideologia liberal anticlerical levou à extinção das ordens religiosas e, em consequência, à venda dos bens do clero, que só beneficiou a burguesia das cidades e dos campos. Nesse período, também, não houve uma melhoria dos sistemas de cultura e dos rendimentos, complementa Labourdette (2001, p.511).

Em meados da década de 1860 a 1880, a vida cultural portuguesa era caracterizada por uma preocupação de renovação em torno da chamada *Questão Coimbrã*, uma espécie de querela dos Antigos e dos Modernos, enfatiza Labourdette (2001, p.529). O autor esclarece que não se tratou de um mero confronto pessoal entre, de um lado, Castilho, Pinheiro Chagas, Júlio de Castilho, dentre outros e, do outro, Antero de Quental e Teófilo Braga, porém, um verdadeiro conflito cultural que opunha ultra-romantismo e romantismo de cariz social.

Labourdette (2001, p.529) revela:

A polémica surgiu em 1864 na sequência da publicação da *Visão dos Tempos* de Teófilo Braga e das *Odes Modernas* de Antero de Quental no ano seguinte. Este fê-las seguir de um texto. <Sobre a missão revolucionária da poesia> que punha em causa e pretendia desmitificar uma poesia <edulcorada e alienada>. Mantendo o que de melhor havia no romantismo, era preciso substituir essa poesia por uma literatura que reflectisse a vida social contemporânea. (LABOURDETTE, 2001, p.529).

Essa discussão ganhou vulto e contribuiu para renovação de ideias e modelos literários. Saraiva (1993, p.452) ressalta que compreende tal atenção porque o movimento teve por porta-vozes alguns dos maiores escritores portugueses, do século passado: Antero, Eça de Queirós, Ramalho Ortigão, Oliveira Martins, Teófilo Braga, dentre outros. A esse núcleo convencionou-se colar a etiqueta de “geração de 70”. Do ponto de vista de uma eficiente intervenção política, é importante observar que, de acordo com os resultados conseguidos na evolução das ideias e das instituições, a importância da geração de 70 foi quase nula, na visão de Saraiva (1993, p.452).

O chamado “movimento da geração de 70”, foi levado muito a sério por jornais políticos. A consciência burguesa sentiu-se inquieta, em virtude da Universidade, e a ordem que lá devia reinar, era uma espécie de garantia futura da ordem estabelecida. Assim sendo, a opinião pública condenou os estudantes e um deles, um jovem chamado Antero de Quental, que gozava de um enorme ascendente entre os colegas, veio a público com um manifesto no qual explicava as razões dos estudantes. A título de exemplo, Saraiva (1993, p.511-512) lembra que:

[...] a monarquia liberal levou a cabo a elaboração de código civil original. Como o Código napoleónico trazia demasiadas redações más, Portugal conservou a legislação das *Ordenações Filipinas* 1867. A partir de 1850, contudo, foram empreendidos trabalhos a fim de facultar um código civil moderno. Os resultados foram notáveis e, [...] a 1967, o país foi regido por um código muito original na Europa e que era a pura expressão das concepções jurídicas da burguesia doutrinária. (SARAIVA, 1993p.511-512)

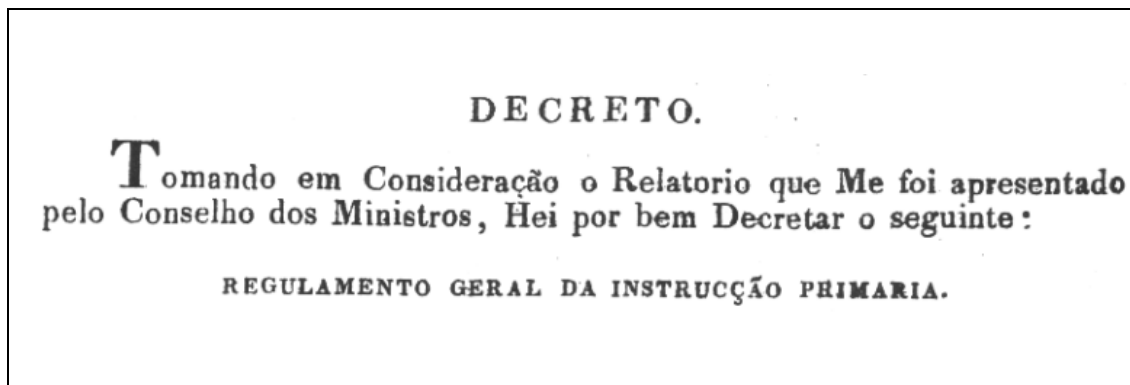
A participação dos estudantes foi fundamental nesse movimento, contribuindo para inquietar a opinião pública e os detentores do poder e, particularmente, avançar além dos limites da Universidade.

No decorrer do século XIX em Portugal, há avanços e recuos no campo do ensino em todos os seus níveis. Assim sendo, sucederam-se reformas escolares que raramente passaram dos textos legislativos ou declarações de intenções. Fernandes (*apud* MOTA, 2007) enfatiza:

O desenvolvimento do capitalismo português, na sua unidade fundamental na diversidade das suas orientações, não determinou entre nós um alto desenvolvimento das forças produtivas. O sistema escolar português não ultrapassou, por isso mesmo, os limites dos estreitos interesses económicos e culturais da burguesia. Nunca se alcançou a democratização real da Educação e da Instrução. (FERNANDES *apud* MOTA, p. 2007)

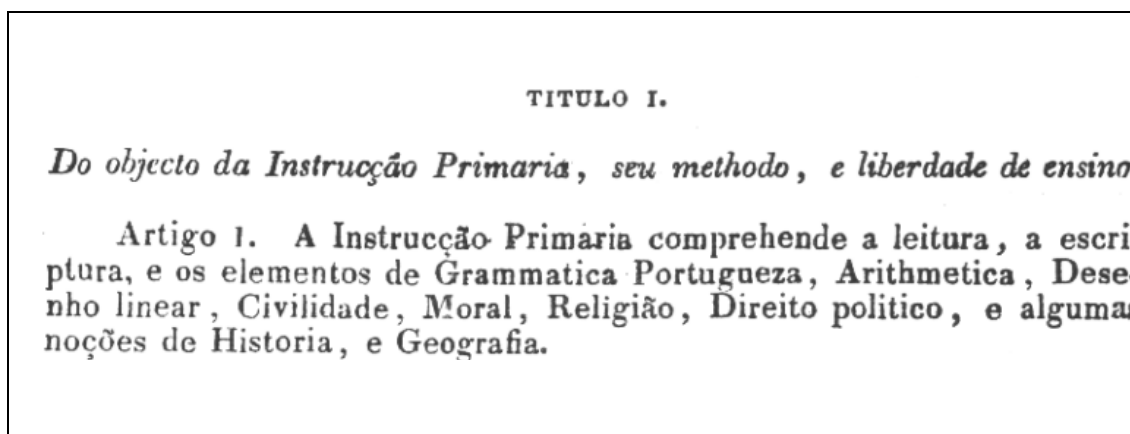
O sistema escolar português, afirma Fernandes (1992, p.93), não ultrapassou os limites dos estreitos interesses económicos e culturais da burguesia, uma vez que o desenvolvimento do capitalismo português, na sua unidade fundamental e na diversidade das suas orientações, não determinou um alto desenvolvimento das forças produtivas.

No segundo semestre de 1835, em virtude de um relatório apresentado pelo Conselho dos Ministros, foi decretado o Regulamento Geral da Instrução Primária, conforme apresentamos:



DECRETO. Tomando em Consideração o Relatório que Me foi apresentado pelo Conselho dos Ministros, Hei por bem Decretar o seguinte: Regulamento Geral da Instrução Primária. (PORTUGAL. 1835).

Esse decreto define o objetivo, o método e aborda a liberdade de ensino, como observamos:



TITULO I. Do objecto da Instrução Primaria, seu methodo, e liberdade de ensino. Artigo 1.

A Instrução Primaria comprehende a leitura, a escriptura, e os elementos de Grammatica Portugueza, Arithmetica, Desenho linear, Civilidade,

Moral, Religião, Direito político, e algumas noções de Historia, e Geografia. (PORTUGAL,1835).

De acordo com o exposto, no Decreto, tais normas deverão ser inseridas nos materiais didáticos trabalhados na escola. Um dos artigos enfatiza que a instrução será estendida à todo cidadão, no entanto, a realidade nos apresenta um quadro, em que esse ensino só alcançava a minoria detentora de poder aquisitivo elevado, comprovado com o alto índice de analfabetos, nesse período. O Artigo 2 diz:

Art. 2. Esta instrucção será administrada gratuitamente a todos os Cidadãos em Escólas publicas para esse fim estabelecidas pelo Governo , pelas Camaras Municipaes , ou pelas Juntas de Parochia.

Art.2. Esta instrucção será administrada gratuitamente a todos os Cidadaos em Escólas publicas para esse fim estabelecidas pelo Governo, pelas Camaras Municipaes, ou pelas Juntas de Parochia. (PORTUGAL,1835).

O Artigo 2 estabelece, além disso, que a administração ficará a cargo das Câmaras Municipais ou, na falta delas, pelas Juntas de Paróquia. Tais municípios devem, em vista disso, receber proventos a fim de lograr êxito nesse intento.

Outra questão, de suma importância, a ser evidenciada, no Decreto de 1835, é o método, especificado a seguir:

Art. 3. O methodo geralmente adoptado nas Escólas estabelecidas pelo Governo , será o de Lencaster — ou Ensino Mutuo — com os melhoramentos de que fôr susceptivel.

Art. 3. O methodo geralmente adoptado nas Escólas estabelecidas pelo Governo, será o de Lencaster – ou Ensino Mutuo – com os melhoramentos de que for susceptivel. (PORTUGAL,1835).

A respeito do sistema de Ensino Mútuo Cabral (*apud* NOGUEIRA, 2005, p.42) esclarece:

O sistema de Ensino Mútuo, do célebre Joseph, do ponto de vista do conteúdo, propunha que o ensino primário fosse dividido em dois graus. O primeiro compreendia a leitura e escrita, noções de aritmética e doutrina cristã. O segundo, além dos conhecimentos anteriores, deveria compreender os de gramática nacional, geografia, história e princípios mais simples de geometria. (CABRAL *apud* NOGUEIRA, 2005, p.42).

Para tanto, a prática desse sistema era monitoral, de tal modo que os alunos de toda a escola eram divididos em grupos que permaneciam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados. Tais alunos, por um lado, eram selecionados pelo mestre que os instruía na leitura, escrita, cálculo e catecismo. Por outro lado, logo a seguir, ministravam esses conteúdos aos seus outros colegas e, em virtude disso, esses auxiliares eram denominados monitores. Não bastando essa situação, havia na classe o inspetor, funcionário encarregado de vigiar os monitores, além de entregar e recolher os materiais de ensino, assim como relatar ao professor os que deveriam ser premiados ou punidos. Uma das providências tomada foi a adoção de compêndios em todas as escolas públicas.

O Artigo 4 trata da liberdade que o cidadão tem de abrir Aulas públicas, em sua residência, transcrita a seguir:

Art. 4. A protecção, que a Lei dá á Instrucção primaria, não prejudica a liberdade, que tem qualquer Cidadão, de abrir Aulas publicas, ou ensinar particularmente quaesquer artes ou sciencias honestas, sendo unicamente obrigado a munir-se de attestação de bons costumes passada pela respectiva Camara Municipal; e a participar por escripto ás Authoridades da Administração Geral, ou local, a sciencia ou arte, que se propõe ensinar, bem como a casa da sua residencia.

Art. 4. A protecção, que a Lei dá á Instrucção primaria, não prejudica a liberdade, que tem qualquer Cidadão, de abrir Aulas publicas, ou ensinar particularmente quaesquer artes ou sciencias honestas, sendo unicamente obrigado a munir-se de attentação de bons costumes passada pela respectiva Camara Municipal; e a participar por escripto ás

Authorities da Administração Geral, ou local, a sciencia ou arte, que se propõe ensinar, bem como a casa da sua residencia. (PORTUGAL,1835).

Observamos, nesse Artigo 4, que a liberdade de abertura de Aulas publicas de Instrucao Primária depende do crivo do governo, uma vez que ele vai nortear os critérios para que isso ocorra. Para tanto, perpassa questões, a exemplo, de bons costumes, além de monitorar, inclusive o local para esse intento. Dando prosseguimento, explicita no parágrafo 1 as sanções adotadas para o não cumprimento de tais normas, a saber:

§. 1. Os Professores, que não fizerem estas participações, serão multados em 20\$ rs. para as despesas do Concelho.

§. 1. Os Professores, que não fizerem estas participações, serão multados em 20\$ RS. para as despesas do Concelho. (PORTUGAL,1835).

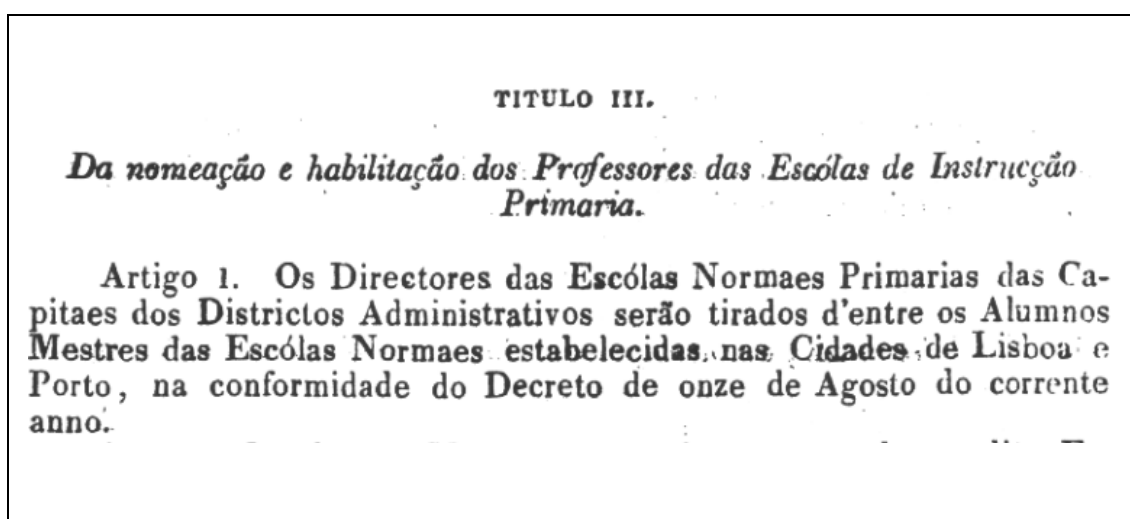
O Governo, preocupado com a qualidade do ensino, admite a abertura de novas Aulas, porém, sempre com o domínio dos conteúdos, métodos, inclusive com as condições ambientais. Essas Aulas particulares, por conseguinte, atendem os filhos da burguesia. Ao professor, cabe, apenas, integrar-se nesse sistema de dominação para não sofrer punições, de acordo com o que prega o parágrafo 2:

§. 2. Os Professores, que abusarem do seu ministerio ensinando doutrinas subversivas da ordem estabelecida, immoraes, ou irreligiosas, serão perseguidos, e punidos judicialmente.

§. 2. Os Professores, que abusarem do seu ministério ensinando doutrinas subversivas da ordem estabelecida, immoraes, ou irreligiosas, serão perseguidos, e punidos judicialmente. (PORTUGAL,1835).

Como podemos verificar, no parágrafo 2, a punição será judicial, inclusive no que se refere ao campo religioso. Isso mostra que a dita liberdade, reduz-se à liberdade concebida pelo Governo.

O diretor das Escolas Normais Primárias das Capitais dos Districtos Administrativos, por sua vez, será selecionado dentre os alunos mestres das Escolas Normais, conforme estabelece:



TITULO III. Da nomeação e habilitação dos Professores das Escolas de Instrucção Primaria.

Artigo 1. Os Directores das Escolas Normaes Primarias das Capitae dos Districtos Administrativos serão tirados d'entre os Alumnos Mestres das Escolas Normaes estabelecidas nas Cidades de Lisboa e Porto, na conformidade do Decreto de onze de Agosto do corrente anno. (PORTUGAL,1835).

No que se refere à nomeação dos diretores, presumimos que as Escolas Normais propiciam a qualidade necessária para a formação desses profissionais. Essas instituições eram estabelecidas nas principais cidades de Portugal, Lisboa e Porto. Preocupados com a organização das Cadeiras de Ensino Primário, o Decreto postula:

Art. 3. Ultimada esta primeira organização, o provimento futuro das Cadeiras de Ensino Primario dependerá de concurso aberto na Capital do respectivo Districto, perante o Governador Civil.

§. 1. Neste concurso ninguem será admittido sem ter praticado em alguma Escóla Normal Primaria, e ajuntar folha corrida, certidão de idade maior de dezoito annos, e attestação de boa moral, e adhesão á Carta Constitucional, e ao legitimo Throno.

Art. 3. Ultimada esta primeira organização, o provimento futuro das Cadeiras de Ensino Primario dependerá de concurso aberto na Capital do respectivo Districto, perante o Governador Civil.

§. 1. Neste concurso ninguém sera admittido sem ter praticado em alguma Escóla Normal Primaria, e ajuntar folha corrida, certidão de idade maior de dezoito annos, e attestação de boa moral, e adhesão á Carta Constitucional, e o legitimo Throno. (PORTUGAL, 1835).

Nessa perspectiva, apontamos que, tanto quanto possível, o governo impõe seu domínio no Ensino Primário, transformando a voz do professor em, apenas, uma voz do governo.

O Titulo VII versa sobre os deveres da família, apresentados no Artigo I:

TITULO VII.

Dos deveres dos Pais de familia, ou das pessoas que estão em seu logar.

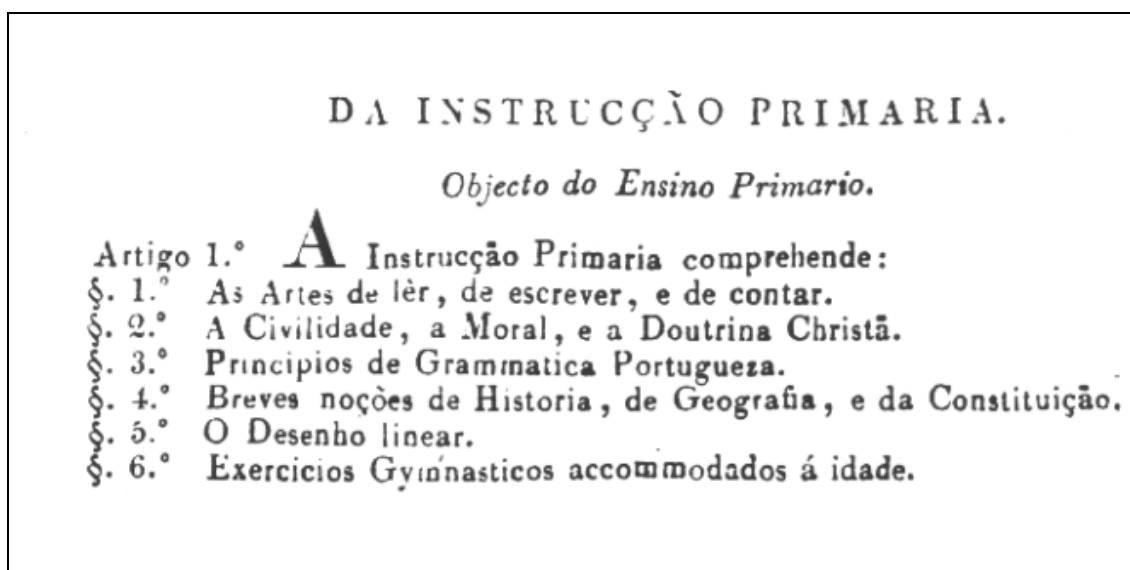
Artigo 1. A obrigação imposta, pela Carta Constitucional, ao Governo de proporcionar a todos os Cidadãos a Instrucção Primaria, corresponde a obrigação dos Pais de familia de enviar seus filhos ás Escólas Publicas, logo que passem de 7 annos, sem impedimento fisico ou moral, se meios não tiverem de o fazer construir de outro modo.

TITULO VII. Dos deveres dos Pais de familia, ou das pessoas que estão em seu logar.

Artigo 1. A obrigação imposta, pela Carta Constitucional, ao Governo de proporcionar a todos os Cidadãos a Instrucção Primaria, corresponde a obrigação dos Pais de familia de enviar seus filhos ás Escólas Publicas, logo que passem de 7 annos, sem impedimento fisico ou moral, se meios não tiverem de o fazer construir de outro modo. (PORTUGAL, 1835).

Diante do exposto, observamos que a idade, mínima, para o ingresso no Ensino Primário, é de 7 anos, desde que sejam cumpridos os quesitos de impedimento físico ou moral. Nesses casos, especificamente, o Decreto incumbe, no parágrafo 1, poderes às Camaras Municipais e aos Parocos, a fim de que façam cumprir tais obrigações da família.

A seguir, no Decreto da Instrucção Primaria, de 1836, foi aprovado o Plano da Instrucção Primária que apresenta o objeto do Ensino Primário, a saber:



DA INSTRUCÇÃO PRIMARIA. Objecto do Ensino Primario.

Artigo 1º A Instrucção Primaria comprehende:

§. 1º As artes de lêr, de escrever, e de contar.

§. 2º A Civildade, a Moral, e a Doutrina Christã.

§. 3º Principios de Grammatica Portugueza.

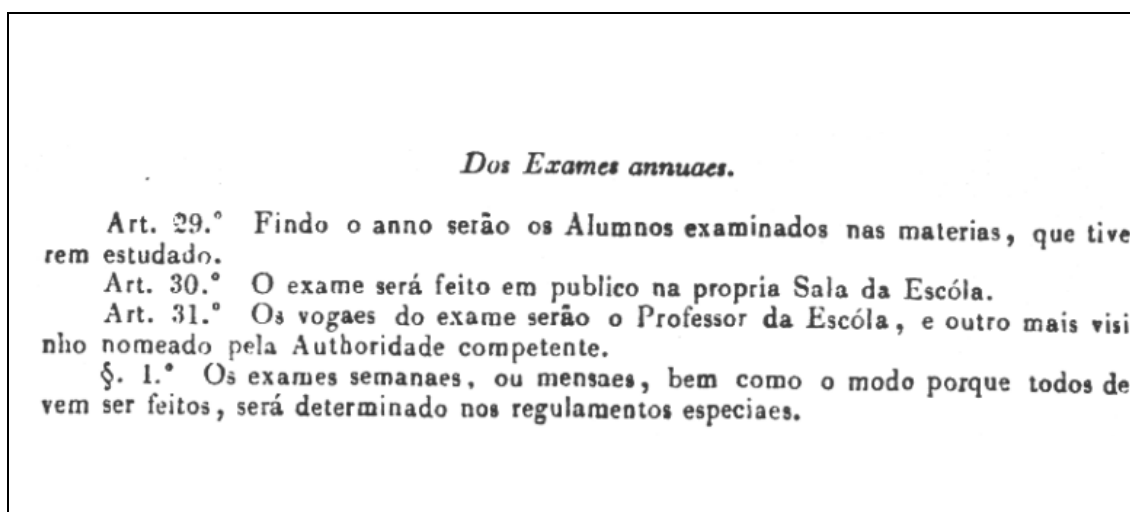
§. 4º Breves noções de Historia, de Geografia, e da Constituição.

§. 5º O Desenho linear.

§. 6º Exercicios Gymnasticos accomodados á idade. (PORTUGAL, 1836).

Em relação às gramáticas e exercícios da Língua Portuguesa, trabalhados, nesse período, podemos identificar que essas instruções se fazem presentes. Dando seguimento à leitura do Decreto, o Artigo 22º ratifica o método adotado, para o Ensino Primário, como sendo o do ensino mútuo.

A orientação com a avaliação, também, também foi contemplada, nos Artigos 29º, 30º e 31º, conforme citação:



Dos Exames annuaes.

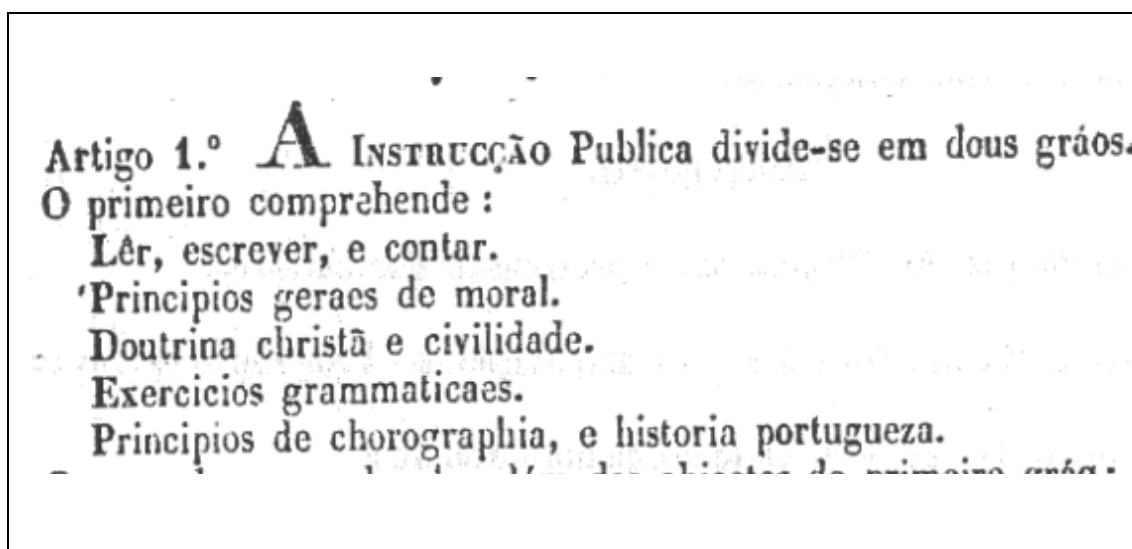
Art. 29º Findo o anno serão os Alumnos examinados nas materias, que tiverem estudado.

Art. 30º O exame será feito em publico na propria Sala da Escóla.

Art.31º Os exames semanaes, ou mensaes, bem como o modo porque todos devem ser feito, será determinado nos regulamentos especiaes. (PORTUGAL,1836).

A avaliação é continuada, uma vez que são estabelecidos exames semanais, mensais e ao final do período. Com isso, pretende-se garantir o reconhecimento da norma padrão culta, pelo aluno.

Em 1844, um novo Decreto contempla a Instrução Primária, estabelecendo o objeto do ensino e o método. O diferencial do Decreto de 1836 é a divisão, em dois graus, da Instrução Pública, o primeiro compreende:



Artigo 1º A Instrução Publica divide-se em dous grãos. O primeiro comprehende: Lêr, escrever, e contar. Principios geraes de moral. Doutrina christã e civilidade. Exercicios grammaticaes. Principios de chorographia, e historia portugueza. (PORTUGAL, 1844).

De acordo com as determinações, fica evidente a relevância do material didático para o ensino da Língua Portuguesa. Inclusive, aborda a doutrina cristã, contínua nos decretos, em Portugal, nesse período. O segundo grau, por sua vez, trata da gramática portuguesa, imprescindível na metodologia adotada pelo Governo, os objetos são:

O segundo comprehende, além dos objectos do primeiro gráo:
 Grammatica portugueza.
 Desenho linear.
 Geografia, e historia geral.
 Historia Sagrada do antigo e novo Testamento.
 Arithmetica e geometria com applicação á industria.
 Escripturação.

O segundo comprehende, além dos objectos do primeiro gráo: Grammatica portugueza. Desenho linear. Geografia, e historia geral. Historia Sagrada e do antigo e novo Testamento. Arithmetica e geometria com applicação á industria. Escripturação. (PORTUGAL, 1844).

Esse segundo grau amplia os conteúdos, especialmente, com o uso da gramática portuguesa, intensificando as cobranças, relativas aos conteúdos estudados. Percebemos no Artigo 2º que, inclusive, o número das lições a serem ministradas será determinado pelo Governo, como se todos os integrantes desse ensino e aprendizagem fossem ideais, com rendimento previsto, dentro desse período estipulado. O Artigo 2º afirma:

Art. 2.º A extensão das materias, e o methodo de as ensinar, bem como o numero de lições de cada objecto em cada semana, será regulado por determinações do Governo, segundo o que mais convier ao bem da instrucção, e ás diversas circumstancias.

Art. 2º A extensão das matérias, e o methodo de as ensinar, bem como o numero de lições de cada objecto em cada semana, será regulado por determinações do Governo, segundo o que mais convier ao bem da instrucção, e ás diversas circumstancias. (PORTUGAL, 1844).

Por um lado, para o devido cumprimento das normas, o Governo ficará atento, a fim de regular possíveis circunstâncias adversas. Sendo assim, ao professor, resta cumprir as determinações, mesmo contando com uma

diversidade de alunos em suas salas de aula. Por outro lado, o Governo premia o autor de material didático que atender as exigências das normas, e esclarece:

§ 2.º Os compendios, ainda que premiados, ficarão sendo propriedade de seus authores, se estes não cederem della espontaneamente; mas, para serem mandados usar nas Escólas, sujeitar-se-hão seus authores aos preços e condições de impressão, que o Governo lhes designar.

§. 2º Os compêndios, ainda que premiados, ficarão sendo propriedade de seus authores, se estes não cederem della espontaneamente; mas, para serem mandados usar nas Escólas, sujeitar-se-hão seus authores aos preços e condições de impressão, que o Governo lhes designar. . (PORTUGAL, 1844).

Esse estímulo, do Governo, à publicação de materiais didáticos, foi significativo para a produção de obras voltadas para o ensino de língua portuguesa, particularmente. Os autores, por sua vez, estavam atentos aos conteúdos e métodos indicados pelo Governo, a fim de que seu material fosse indicado para uso nas escolas de Ensino Primário.

Na segunda década do século XIX ocorre uma contradição, enquanto o ensino público demonstrava sinais de decadência, o ensino particular representado pelos colégios e casas de educação manifestava algum desenvolvimento. Nesse período, também, a falta de professores consistia em um dos grandes problemas do ensino elementar. Nesse contexto, a introdução do Método do Ensino Mútuo ou de Lancaster permitia instruir um grande número de alunos com poucos mestres, de acordo com o exposto.

Em 1870, de acordo com Mota (2007), foi criado o Ministério da Instrução Pública, uma vez que o Ministério do Reino tratava da Administração, Beneficência, Polícia, Política Geral, inclusive da Saúde. Nesse período, os poetas António Feliciano de Castilho e João de Deus, assumem o papel de pedagogos. João de Deus, por exemplo, publica, em 1876, a Cartilha Maternal que possibilitou a milhares de portugueses aprenderem a ler.

Mota (2007) revela que, em 1878, “[...] a população total é estimada em 4550699, dizendo-se que os analfabetos totais correspondiam a 82,4%.O Século XIX terminou em Portugal com 24 Liceus frequentados por 2848 alunos, dos quais 59 eram raparigas”. Tal estatística é inquietante, mesmo com as atitudes do Governo em amenizar essa situação.

No final do Séc. XIX, Portugal era um país rural. A população não chegava aos 5,5 milhões de habitantes e cerca de 4,5 milhões viviam no campo. A população urbana estava, sobretudo, concentrada nas 2 maiores cidades, Lisboa e Porto. Além de país rural, Portugal era, também, analfabeto, uma vez que 3/4 dos seus habitantes não sabiam ler nem escrever, com isso, os padres e os professores da instrução primária eram, em muitas regiões, os únicos agentes culturais, o que lhes concedia um estatuto social muito importante .

Nesse panorama, especificamente, nas questões educacionais, é preciso refletir em que medida a contribuição da gramaticografia, exercícios de Língua Portuguesa, além da legislação interferem e determinam a maneira como o ensino de Língua Portuguesa será conduzido. Abordamos, a seguir, as questões históricas e educacionais do Brasil.

2.2.2. Contexto sul-americano – Brasil

No Brasil, com a chegada de D. João VI e sua corte à Bahia em 1808 e, logo após, sua transferência para o Rio de Janeiro, inicia-se um processo de transformação que a Colônia jamais tinha visto. Desde a abertura dos portos às nações amigas, somente a Inglaterra usufruía o comércio com o Brasil, até o

deslocamento da vida administrativa para o Rio de Janeiro com a criação da Imprensa Régia.

A educação dos brasileiros não era preocupação do rei, a não ser no que diz respeito à preparação de especialistas a serviço da corte. Era necessário criar as escolas militares, os cursos de Anatomia e Cirurgia e o de Medicina, os de Agricultura, Economia, Química e Desenho Técnico. Logo após, inauguraram o Jardim Botânico e a Biblioteca Nacional. O ensino primário, responsável pelas primeiras letras em língua nacional, e o curso secundário, continuavam fora da preocupação do governo.

No período decorrido entre a saída de D. João VI do Brasil e a aclamação de D. Pedro I, como Imperador do Brasil, houve momentos de desentendimentos políticos, acompanhados de insegurança quanto ao futuro da nação. Assim, mais uma vez, a educação foi esquecida e entrou em um grande marasmo.

D. Pedro I, por sua vez, apoiou as ideias de José Bonifácio de Andrada e Silva sobre educação, as quais eram conservadoras, tratava-se de uma educação restrita a uma camada dominante e ilustrada. Uma Escola de Ensino Mútuo, ou método de Lancaster, foi criada e instalada no Rio de Janeiro, para onde um soldado de cada província se dirigia a fim de receber as lições desse método e propagá-lo em sua província.

Após quatro anos, a reforma ou a melhoria do ensino foi ignorada pelo poder público, em detrimento das preocupações políticas. De acordo com a estatística oficial, o império contava com 162 escolas de meninos e 18 de meninas, a maioria no Rio de Janeiro, todas de educação primária. A falta de professor era grande.

A Constituinte de 1823, enfatiza Fávero (1996, p. 34), trata-se de um marco da hegemonia do partido liberal uma vez que “se confronta com a necessidade de definir sua difusa concepção em programas de ação que

demarquem, paulatinamente, novas tendências e ideias”. A deficiência de um programa concreto e único permitiu a essa elite liberal tanto obter sucesso nas propostas além das condições existentes no país como fraquejar diante das rearticulações dos realistas. Esses realistas “deram novos contornos às suas ações, reordenaram seus interesses e permitiram uma vigorosa investida contra seus opositores, no começo de novembro de 1823, liquidando a Constituinte e, com ela, as pretensões dos *liberais*”.

O discurso inaugural da Constituinte, feito por D. Pedro I, no qual introduziu o problema da instrução pública, afirmando que promovia “os estudos públicos, quanto é possível, porém, necessita-se de uma legislação especial”, registrado nos *Annaes do Parlamento Brasileiro. Assembleia Constituinte. Sessão de 03 de maio de 1823, p. 15.*

D. Pedro I outorgou, em 25 de março de 1824, a Primeira Constituição brasileira que trata no artigo 179, título 8º, das Disposições gerais e garantias dos direitos civis políticos dos cidadãos brasileiros. E, especificamente, da educação, no inciso XXXII –, “A Instrução primaria, é gratuita a todos os Cidadãos” – e, no inciso XXXIII –, “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”, de acordo com Brasil (1824). Suas matrizes representam as monarquias européias, em particular a França da Restauração e, um traço distintivo foi que estabeleceu um Quarto Poder, o Moderador, exercido pelo Imperador. Essa Constituição serviu bem a uma sociedade pouco dinâmica, em que a participação política era baixa e, em virtude disso, foi a mais longa do País.

A primeira Constituição determinava a instrução primária gratuita (termo utilizado, na época, para designar o que hoje são as quatro primeiras séries do ensino fundamental); também, a previsão de criação de colégios e universidades; a centralização administrativa, sob a responsabilidade do governo Imperial. Além disso, a obrigatoriedade do ensino da religião católica, como parte integrante dos currículos e programas das escolas. Convém lembramos que, nesse período, o Estado não era leigo e, dessa forma, a

laicidade não era uma característica do ensino, o que só ocorreu a partir da promulgação da primeira Constituição Republicana, em 1891.

A única lei geral relativa ao ensino elementar, até os anos 40, foi de 1827, resultado do projeto de Januário da Cunha Barbosa, que contemplava a criação de escolas de primeiras letras em todo o Império. Convém esclarecer:

Se a denominação de escola primária representaria política e pedagogicamente a permanência da idéia de um ensino suficientemente difundido e realmente formativo, a classificação de escolas de primeiras letras simbolizava, antecipadamente, a tibieza congênita que ira marcar a maior parte dos esforços de educação popular durante o Império, e até mesmo na República. (SILVA, *apud* RIBEIRO, 2000, p.46).

Uma das exigências dessa lei é a inclusão da leitura e escrita nos programas. A justificativa para a leitura se faz pela necessidade de contar histórias, habitualmente de cunho moral e religioso, às crianças. A escrita se justifica pela necessidade de dar, aos mais interessados, embasamentos para assimilar a língua padrão. Com isso, visava-se a dar condições aos alunos de terem sucesso no exame para o curso secundário. Por questões econômicas, técnicas e políticas, o resultado do programa não obteve êxito esperado pelo legislador.

O Ato Adicional de 1834, espécie de Emenda Constitucional da época, amainou o centralismo administrativo imposto pela Constituição de 1824. Com isso, conferiu às Assembleias Legislativas das Províncias, equivalentes aos Estados de hoje, de acordo com a divisão política vigente no Império, o direito de legislar sobre a instrução pública, com exceção da Faculdade de Medicina e dos cursos Jurídicos, que eram de responsabilidade do governo central.

Um dos sintomas, por conseguinte, foi a adoção do “método lancasteriano de ensino”, o sistema de ensino mútuo ou sistema monitorial. Trata-se de uma prática que se iniciou na Índia, pelo pastor protestante Andrew Bel – 1753-1832. Em 1789, por falta de recursos, Joseph Lancaster o recriou na Inglaterra, obtendo certo êxito. Por tal método, o ensino acontecia por “ajuda

mútua”, entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Dessa forma, os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos monitores e, estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos, podendo ser uma pessoa sem experiência com o magistério. Esse inspetor mantinha contato direto com o professor. Tal situação revelava, em vista disso, o número insuficiente de professores e de escolas e, sem dúvida, a falta de uma organização mínima para a educação nacional.

Na época imperial, devemos enfatizar a criação do Colégio Pedro II, em 1838. Seu objetivo era servir como modelo de instituição do ensino secundário, contudo, nunca se efetivou, realmente, como modelo para tal nível. Assim sendo, firmou-se como uma instituição preparatória aos cursos superiores e, ao longo do Império, sofreu várias reformas curriculares.

Essas reformas oscilaram entre a acentuação da formação literária dos alunos, em detrimento da formação científica e o inverso, a acentuação da formação científica em detrimento do cultivo das humanidades. Essa oscilação ocorreu de acordo com as disputas do ideário positivista contra o ideal humanista, de herança jesuítica. Por um lado, quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que caía nas graças dos gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Por outro lado, quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se para uma grade curricular de cunho mais literário.

O positivismo, nesse caso, era o que vinha da doutrina de Auguste Comte. Desse modo, sustentava que a única forma de conhecimento, ou a mais elevada, era a gerada a partir da descrição de fenômenos captáveis pelos sentidos. Para tanto, Comte afirmava que existiam três estágios nas crenças humanas: o teológico, o metafísico e, finalmente, o positivo, assim chamado por se limitar ao que é positivamente dado, sem qualquer especulação.

Nessa perspectiva, o ensino que seguia a doutrina comtiana era, por conseguinte, aquele que levaria o estudante a um maior cuidado não com as

grandes obras de literatura e, sim, com os tratados a respeito das ciências experimentais.

No Império, em 1840, havia 441 escolas primárias e 59 cadeiras de Latim, em virtude de se vincular o estudo da língua latina com o do Português. Cinco anos depois, o governo começou a se preocupar com a instrução primária, que vinha tendo resultados insatisfatórios advindos de medidas inadequadas tomadas anteriormente.

Em 1847, foi publicado um regulamento que reorganizava a instrução primária e a dividia em escolas de instrução elementar e escolas de instrução média. Dois anos depois, um novo regulamento, de acordo com Almeida (2000, p.95), foi promulgado e trazia algumas modificações ao programa do ensino primário, dividido em escolas de 1º e 2º grau.

O Império encontra-se em condições de consolidar-se, realmente, em 1850, quando as divisões internas diminuíram e quando a economia cafeeira deu ao país um novo rumo, após a decadência da mineração. Essa década ficou marcada por uma série de realizações relevantes à educação institucional. Em 1854 foi criada a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Côrte, cujo trabalho era orientar e supervisionar o ensino, tanto o público quanto o particular. Esse órgão ficou incumbido do estabelecimento de regras para o exercício da liberdade de ensino e para a preparação dos professores primários. Para tanto, foi autorizado a reformular os estatutos de colégios preparatórios, no sentido de colocá-los sob o padrão dos livros usados nas escolas oficiais, dentre outras funções.

Nessa perspectiva, com relação à educação, a década de 1850 é, reconhecidamente, apontada como uma época de férteis realizações. Tais realizações, no entanto, em sua maioria, eram restritas ao município da Corte, de acordo com a lei em vigor. Duas características básicas marcaram o ensino dessa época: o aparato institucional de ensino existente era carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica;

além de ser um ensino mais voltado para os jovens que para as crianças, enfatiza Almeida (2000, p.95).

Não existia, no entanto, uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias. Isso nutria não só um caráter heterogêneo para a educação brasileira da época, como também mostrava uma imensa alteração de qualidade da educação comparando-se as província.

A 2ª Constituição do Brasil, de 1891, apresenta matrizes da Constituição americana e a argentina, especialmente, quanto ao federalismo. Um dos traços distintivos foi o estabelecimento do federalismo, o outro foi que retirou do catolicismo a condição de religião oficial. Não autorizava, no entanto, mulheres e analfabetos a votar. Dessa forma, estabeleceu as bases da República, porém foi uma Constituição idealista, que não respondia a um país desigual como o Brasil, observa Santos (2008).

O Estado nomeou uma comissão de cidadãos para inspecionar os estabelecimentos de ensino, tanto público quanto particular, tal atitude causou revolta, pois eram frequentes as severas punições e a falta de regras para a abertura e funcionamento de escolas particulares. Assim, somente as intervenções governamentais conseguiram amenizar a situação e manter a disciplina, a fim de recuperar a força moral escolar. A instrução pública primária foi regularizada por Decreto Imperial, em 1854, numa constatação de que a educação consistia-se um dos temas centrais da Constituinte.

Assim sendo, a história da escola no Brasil revela que, nesse período, de acordo com Bastos (1998, p. 54-55), o “ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização”. Em vista disso, as camadas privilegiadas detinham um razoável domínio da chamada ‘norma padrão culta’ ao chegarem às aulas de Português, exigido pela escola.

Verificou-se, com efeito, ser a função do ensino da Língua Portuguesa, basicamente, levar ao conhecimento, ou ao reconhecimento, a 'norma padrão culta'. Dessa maneira, o ensino da gramática, enfatizado como respeito à língua, era utilizado para o desenvolvimento das habilidades de falar, ler e escrever corretamente.

Após o acesso a uma escolarização mais prolongada, os alunos passavam diretamente à aprendizagem da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética. Acrescente-se, ainda, que a denominação de disciplina escolar "Português" ou "Língua Portuguesa" só passou a existir nas últimas décadas do século XIX, em virtude de a língua ter sido estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética. Mesmo assim, a disciplina "Português" continuou sendo, basicamente, o estudo da gramática da língua e leitura, para compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros.

A partir de meados do século XIX, é profícua a divulgação científica de estudos da Língua Portuguesa, Ventura (*apud* FÁVERO, 1996, p. 26) enfatiza que

sob forte influência evolucionista, estudiosos costumavam publicar seus trabalhos em periódicos para, além de divulgá-los, expô-los à crítica e apreciação de outros intelectuais, já que, segundo os princípios de tal doutrina, a crítica seria um elemento refinador da inteligência. O debate traria a evolução da (25) literatura e do pensamento, promovendo a sua seleção e depuração. As inúmeras discussões sobre a questão da Língua Portuguesa ocorridas naquela época também fornecem um importante subsídio para a compreensão de nosso saber linguístico. (VENTURA *apud* FÁVERO, 1996, p. 26).

A segunda metade do século XIX é apontada como uma época de férteis realizações na educação, porém restritas em sua maioria à Corte, em virtude da lei em vigor. Dentre tais realizações, verificamos a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte e o estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino, além de um sistema de preparação do professor primário.

Bastos Filho, Bastos e Brito (2008, p. 123) apontam que, considerando o final do século XIX e o início do XX, percebem-se, ainda, no Brasil a influência da cultura portuguesa, em concorrência com o sentimento de nacionalidade do brasileiro, o que

leva o Brasil, já na época culturalmente heterogêneo, a procurar instaurar uma política linguística determinante de uma unidade linguística entre Brasil e Portugal, para o fortalecimento da língua portuguesa em território brasileiro". (BASTOS FILHO, BASTOS e BRITO (2008, p. 123).

Isso porque, nesse período, há o predomínio de um intenso sentimento nacionalista causado pela Independência do domínio europeu (1822), a Libertação dos Escravos (1888) e a Proclamação da República (1889). Entre outros, tais fatos políticos e sociais influenciaram um movimento de valorização da cultura e um nacionalismo linguístico. Convém ressaltar que, a República veio imbuída de uma atitude de repúdio, não só, ao passado escravocrata e ao colonialismo, mas também ao provincianismo.

Assim surge o Colégio Pedro II, fundado na corte pelo governo regencial em 1837 e inaugurado 1838. O colégio era tido como modelo, já no início de 1850, os primeiros programas de ensino do Colégio de D. Pedro II, organizados pelo Conselho Diretor foram aprovados provisoriamente. Tais programas significaram um grande progresso para a instrução primária e secundária, uma vez que orientavam os estudos de modo analítico e traziam indicações de livros didáticos e teriam como obrigação, de acordo com Moacyr (*apud* FÁVERO, 1996, p. 41).

[...] a) o exame dos melhores método e sistemas práticos do ensino; b) a designação e revisão dos compêndios; c) a criação de novas cadeiras; d) o sistema e matéria dos exames. Em geral será ouvido sobre todos os assuntos literários que interessem a instrução primária e secundária, cujos melhoramentos e progressos deverá promover e fiscalizar, auxiliando o inspetor geral. (MOACYR *apud* FÁVERO, 1996, p. 41)

A produção desse material surge, por um lado, como recurso pedagógico, por outro lado, como mercadorias que precisariam identificar-se

com a fina malha social pela qual circulam e interagem socialmente, portanto, apresentando, assegurando e difundindo o discurso da elite dominante. Isso porque, como aponta Hanna (2009, p. 209):

Muitas Reformas Educacionais já vinham acontecendo a partir da criação do Colégio de D. Pedro II, em 1837, e com elas muitos problemas e entraves; algumas nem chegaram a sair do papel e motivos não faltavam para que isso acontecesse. Um dos principais era a barreira formada pela minoria influente, desejosa de manter o *status quo*. Juntava-se a isso a pouca atenção que o governo dava à educação das camadas mais carentes. (HANNA, 2009, p. 209).

Os autores brasileiros, no século XIX, eram influenciados pelos gramáticos de Port-Royal, de acordo com o espírito de época, conforme afirma Silva (2003, p. 238):

Assim, no meio século que intermedeia os anos de 1880 e 1930, prevaleceu uma tendência gramatical de clara inspiração positivista, marcando uma autêntica inflexão na escrita gramatical que vinha se estendendo ao longo de todo o século XIX, cuja referência era, seguramente, a gramática filosófica de Port-Royal (1660). (SILVA, 2003, p.238):

Quanto à questão do purismo, Lima Sobrinho (2000, p.137) ressalta a impossibilidade de se esperar outra aspiração do povo brasileiro, no período colonial, que a de usar um português castiço. Com o advento da independência, no entanto, tal atitude servil é deixada de lado, uma vez que vai buscar as tendências diretamente na França. Instaura-se, assim, uma discussão linguística entre autores portugueses e brasileiros na defesa da Língua Portuguesa.

Nessa segunda metade do século XIX, aumenta o número de gramáticas da Língua Portuguesa comprometidas em manter a tradição clássica latina, por isso não refletiam a língua escrita e falada no período, em virtude de serem considerados os modelos clássicos o ideal absoluto.

Esse período congrega, também, figuras de inestimável grandeza no conjunto de autores de gramáticas produzidas no Brasil, muitos deles inspirados por um lado, do ponto de vista teórico, na tradição positivista dos portugueses, e por outro lado, do ponto de vista prático, nas mudanças do ensino brasileiro, a partir de 1870, sobretudo pela atuação de Fausto Barreto no Colégio de D. Pedro II.

Nesse período, há grandes transformações, tais como as novas posturas para os estudos da linguagem na qual a filologia busca interpretar e comentar os textos, ocupando-se da história literária, dos costumes, das instituições etc. e usa o método crítico. Ao abordar as questões linguísticas é com o propósito de comparar textos de diferentes épocas, para determinar a língua particular de cada autor, a fim de decifrar e explicar inscrições feitas numa língua arcaica e obscura.

Convém lembrar que a análise do texto vernacular consiste em uma das tendências da linguística moderna que, na segunda metade do século XIX, é entendida como os recentes estudos e hipóteses teóricas advindas do comparativismo europeu que gerou um progressivo abandono da gramática filosófica.

Ao considerarmos, por conseguinte, a legislação escolar como sendo um precioso documento para estudo da evolução de uma sociedade, assim como do caráter de uma civilização, nos deparamos exatamente com a continuidade de estrutura social e econômica. Além do desenvolvimento do “tipo de cultura” colonial, produto de uma civilização fundada na escravidão, no final do século XIX.

Depois da Proclamação da República, tal centralização tornou-se mais rígida e homogênea. O currículo e os compêndios, adotados no Colégio Pedro II, converteram-se em referência dos decretos que regulamentavam os exames preparatórios e o ensino secundário nacional. Sua execução pelas outras escolas secundárias, públicas ou particulares, tornou-se obrigatória para que

estas obtivessem "a equiparação" (decreto 981 de 8 de novembro de 1890 e decreto 1.232-H de 2 de janeiro de 1891). E, conseqüentemente, gozassem dos mesmos privilégios do Colégio Pedro II – de realizar exames preparatórios que valessem para a matrícula nos cursos superiores.

A República, pois, acabou herdando um sistema onde "o patronato e a condescendência eram o cadinho, pode-se dizer, por onde depuravam as provas dos candidatos à matrícula na Faculdades", afirma o inspetor geral da instrução pública, Ramiz Galvão (apud MOACYR, p. 111).

O "exame de madureza", recomendado desde a década de 1880, como a solução importada dos "países cultos", que passaria a ser aplicado depois do término do curso secundário, foi aprovado em 1890, pela Reforma Benjamin Constant, Decreto nº. 981 1890. Nunes (p. 91) indica que durante a República foram restabelecidos os privilégios e as facilidades de tais exames preparatórios da época do Império. Em virtude disso declara:

O exame de madureza, talvez o ponto mais interessante da reforma Benjamim Constant, pois tirava ao ensino secundário o aspecto de mera via de acesso aos cursos superiores, foi o mais combatido, e a execução, protelada. Só há notícias de sua realização em 1899. Daí em diante, são feitas sucessivas prorrogações no prazo de obrigatoriedade, em favor dos exames preparatórios. Retornam em 1909 e em 1910, nivelados, porém, aos preparatórios. (NUNES, p.91).

Vale salientar que, na prática, os exames preparatórios e/ou seu sistema de provas persistiram até 1931, não obstante a Reforma Rivadávia Correia – Lei Orgânica de 1911 – ter instituído o exame vestibular, que passou a ser feito pelas faculdades. Romanelli (p.135), a respeito da Reforma Francisco Campos em 1931, esclarece que deu:

organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. (ROMANELLI, p. 135).

Entre as últimas décadas do século XIX, no Brasil, várias obras compõem a tradição gramatical brasileira, formando um grupo distinto, não apenas por se situarem nesse período uma vez que serviriam de modelo teórico para toda a gramaticografia brasileira vindoura. Principalmente, porém, por se tratar de uma época mediadora entre o modelo gramatical, especialmente, calcado numa tradição clássica, de natureza filosófica, e uma nova perspectiva linguística de natureza científica, vigente até os dias atuais.

Assim sendo, após a exposição dos cenários históricos e educacionais de Portugal e Brasil, relativos à segunda metade do século XIX, passaremos às dimensões linguísticas: abordagens teóricas.

CAPÍTULO 3



DIMENSÕES LINGUÍSTICAS: abordagens teóricas

Este capítulo apresenta um estudo das concepções linguísticas que vigoraram nos séculos XIX uma vez que esse estudo mostra a importância da compreensão das obras e da influência que exerceram na elaboração de gramáticas e exercícios gramaticais, na segunda metade do século XIX, em Portugal e no Brasil.

Construímos uma tentativa de descrever o período em que os autores viveram, a fim de identificar por quais linhas de pensamento foram norteados. Uma vez que esses estudiosos da Língua Portuguesa, na ocasião da escritura de sua obra, participaram de uma época de renovação nos estudos linguísticos. Momento em que buscavam instrumentos e símbolos de identidade nacional.

3.1. Segunda metade do século XIX

Entende-se que a mais extraordinária ocorrência nos estudos linguísticos, do século XIX, trata-se do desenvolvimento do método

comparativo. Ressaltamos, por isso, Weedwood (2002, p. 103) ao esclarecer que

[...] resultou num conjunto de princípios pelos quais as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas no tocante a seus sistemas fonéticos, estrutura gramatical e vocabulário, de modo a demonstrar que eram 'genealogicamente aparentadas. Weedwood (2002, p. 103).

Para a autora, a existência da família linguística indo-europeia e a natureza de sua relação genealógica foi, certamente, demonstrada pela primeira vez no século XIX pelos filólogos comparativistas. Ressalta Weedwood (2002, p. 103) que já era sabido o fato de as línguas românicas descenderem do latim e, dessa forma, constituírem uma 'família'.

Uma reflexão acerca do papel das políticas linguísticas, seus métodos, além de seus interesses, é relevante nesse trabalho. Isso se deve em virtude das obras analisadas pertencerem a contextos históricos distintos, duas ao europeu, especificamente em Portugal e, duas ao contexto sul-americano, no Brasil. Acrescentando que pertencem a mesma Língua Portuguesa.

No tocante a questões linguísticas que se arrastam entre linguistas e gramáticos, desde a década de sessenta do século XX, ressaltamos que esse período marca a entrada da Linguística, como disciplina, nas universidades federais. Sendo que foi introduzida por decreto federal, em 1963. Oliveira enfatiza que [...] todos conhecem a clássica polêmica entre linguistas e gramáticos [...], destacando, por sua vez, que se tratava de uma época em que, salvo Mattoso Câmara e mais alguns profissionais, não havia linguistas no Brasil, no sentido que atribuímos hoje a essa palavra, para atender a demanda.

Diante disso, enfatizamos o amplo domínio do aparato universitário, por parte dos linguistas e o comando sobre quase 40 programas de pós-graduação. Para tanto, a existência de associações como a ABRALIN e a ALAB, com milhares de membros, não extinguiu a preeminência política dos

gramáticos no sistema escolar, na mídia e, além do mais, no imaginário das pessoas.

Calvet (2004) vem definir a linguística como o estudo das comunidades humanas, por meio da língua. Salientamos que as línguas existem para servir aos homens. Sendo assim, as discussões perpassam para saber em que medida a organização linguística de uma sociedade responde às necessidades de comunicação dessa sociedade.

O autor esclarece que, por um lado, as ações planejadas sobre a língua, ou línguas, requerem a consideração da situação, no âmbito social inicial, caso seja satisfatória ou não, e a condição que se deseja alcançar. Por outro lado, enquanto o trabalho se concentra na definição das diferenças entre a situação inicial e a almejada, as intervenções são da ordem das políticas linguísticas, ao passo que a discussão sobre como passar de uma condição para outra está no âmbito do planejamento linguístico, postula Calvet (2007).

Nessa perspectiva evidencia que, para proceder a ações planejadas sobre a língua, existem dois tipos de gestão das situações linguísticas, a saber: uma que procede das práticas sociais, chamadas gestão *in vivo*, e outra da intervenção sobre essas práticas, tidas como gestão *in vitro*. Assim sendo, a diferença entre norma culta e norma-padrão são modos de diferir essas gestões. Cooper (1989), por sua vez, propôs o planejamento de aquisição como uma terceira etapa do planejamento linguístico.

A língua, inicialmente, precisa de um sistema de escrita e, com isso, do estabelecimento de uma descrição fonológica, do conhecimento, além da descrição do sistema de sons. Após essa fase, a escolha do tipo de escrita, alfabética ou não alfabética, até mesmo que tipo de alfabeto.

A criação, por conseguinte, de um sistema de escrita associa-se, estreitamente às preocupações com eventos que envolvem a variação. Desse modo, a unificação dos usos, mesmo que seja apenas para situações

específicas, tais como o uso da linguagem escrita, é um anseio muito grande. Para tanto o acordo ortográfico tem esse intuito, aproximar as culturas dos países que falam a Língua Portuguesa, por meio da unificação da escrita.

Nos princípios do século XIX, imprimiu-se novo sentido aos estudos linguísticos, em meio um movimento de ordem intelectual que sustentava as ideias do relativismo. Para Weedwood (1995, p. 109), a principal realização dos linguistas do século XIX foi colocar sua investigação científica em base sólida por meio do método comparativo e, nem tanto por perceberem mais claramente do que seus antecessores a ubiquidade da mudança linguística.

Outro participante ativo desse momento histórico foi o alemão Franz Bopp, que deu início, ao que chamamos de gramática comparada, isto é, à Linguística Histórica com *Sistema de Conjugação do Sânscrito em comparação com o Grego, Latim, Persa e Germânico*. Além dele, Meillet (*apud* ELIAS, p. 75) afirma que se somam ainda os nomes de Frederico Diez e Grimm, uma vez que ambos estudaram as línguas românicas.

Elia (1975) afirma que a Linguística Comparada, fundada por Bopp e desenvolvida por muitos outros autores, foi, num primeiro momento, aceita com receio pela Filologia. Reconhece, portanto que a nova ciência preconizava, aos moldes da maneira como o século interpretava o mundo, que *é o povo quem faz a língua*, ocorrendo, dessa forma, uma democratização das gramáticas.

Convém ressaltar que, nessa ocasião, novos princípios passam a nortear os intelectuais da época e agitavam os bancos universitários europeus, tais como o evolucionismo de Darwin e depois Mendel. Desse modo, o socialismo e o positivismo dialogavam, tomando espaço, discutindo com o relativismo da geração anterior.

Predominava, nesse período, uma concepção materialista da realidade, que passava a ser vista como em constante processo de evolução, dentro de leis naturais bastante definitivas. Esse movimento nas ciências biológicas foi

tão relevante que apresentou imbricações até nos estudos de língua, fazendo-a ser concebida como organismo vivo. Assim sendo, Weedwood (1995, p. 109) pondera que “[...] os filólogos perceberam que fazia muito tempo que consideravam óbvias algumas ideias que Darwin, além de seus opositores, julgavam inéditas e controversas.”

Martins (1988, p.9-10) enfatiza que as informações sobre a educação dos nossos escritores do século passado, fornecidas, tanto por eles próprios ou por seus biógrafos, revelam-nos um ensino essencialmente humanístico, em que a gramática, a retórica, a literatura e as línguas tinham particular relevo; em virtude de que o português escolar estava divorciado da língua falada pelo povo, cuja maioria era analfabeta.

No século XIX, especialmente na segunda metade, aumenta, consideravelmente, o número de gramáticas da língua portuguesa empenhadas em manter a tradição clássica lusitana. Um mestre e gramático muito prestigiado nessa época, A. Grivet (1881), indignado com o mau uso da língua, não só pelo povo ignorante, mas também por jornalistas e escritores, documenta, no prefácio de sua obra, a preocupação purista e a mística dos clássicos. Enfatiza ele:

Pois pareceu-me que o meio, senão único, ao menos mais adequado para reagir com eficácia contra a decadência crescente da linguagem, era o de pôr em confrontação as loqüelas espúrias do tempo presente com as lições dos beneméritos das letras que acomodando genuinamente a arte da palavra aos ditames do bom-senso, isto é, da lógica, burilaram o padrão perene das feições características da língua portuguesa. (GRIVET, 1881).

Também na gramática de Júlio Ribeiro, que reflete a influência mais moderna do gramático americano Whitney, os exemplos, bem menos abundantes que os de Grivet, são extraídos de autores clássicos (*Grammatica portugueza*. 7. Ed. São Paulo, N. Falcone, s.d.), afirma Martins (1988, p.11).

A. Freire da Silva inclui no seu *Compendio de grammatica portugueza* (São Paulo, J. Seckler, 1886) abonações de alguns autores mais próximos

(Herculano, Latino Coelho, Gonçalves Dias, Marquês de Maricá) e toma como epígrafe um fragmento da obra *Da educação*, de Garrett, em que é exposto o pensamento de que a gramática é a base de toda educação do espírito. Mas, de um modo geral, as gramáticas que se escreveram no século XIX e princípios do XX não refletem a língua que então se escrevia e falava, mas a de séculos idos, considerando-se os modelos clássicos o ideal absoluto.

Pinto (1988, p.8) revela que o rumo dos estudos linguísticos no século XX, que tem sido norteado, predominantemente, pelo binômio língua/sociedade, começou a esboçar-se no último quartel do século passado. Sob influência geral das ciências sociais, sobretudo sociologia, psicologia, antropologia; e sob influência particular de algumas obras capitais, como a precursora *La vie Du langage* (Whitney, 1875).

E, já no século XX, *Le langage et La vie* (Charles Bally, 1912), *Le langage* (Vendryes, 1921), *La philosophie du langage* (A. Dauzat, 1924), obras que exemplificam, ao mesmo tempo, a linha mestra desses estudos e o tipo de leitura a que se aplicavam não só especialistas, mas todos os intelectuais interessados nos fatos da linguagem. Citações de Whitney, por exemplo, aparecem desde 1886 na obra de José Veríssimo, crítico e historiador da literatura; na de gramáticos, como João Ribeiro e Eduardo Carlos Pereira, respectivamente em 1889 e 1907.

Neste século, referências a Bally e Vendryes são feitas por incontáveis autores, inclusive não-especialistas em língua, como Tristão de Ataíde e Mário de Andrade. Esse, como se pode verificar nos volumes que pertenceram à sua biblioteca pessoal, leu e anotou a obra de Dauzat, autor que, como adepto da geografia linguística, também lhe oferecia fundamentos e critérios para o trabalho de levantamento de traços da língua oral, como vistas à projetada *Gramatiquinha da fala brasileira*.

Frente a tais considerações, a respeito de dimensões linguísticas, no século XIX, iniciaremos a análise das obras gramaticais, de Portugal e Brasil.

CAPÍTULO 4



ANÁLISE DAS OBRAS – Portugal e Brasil

Esse capítulo trata da análise das obras produzidas por gramáticos e autores de estudos e exercícios de língua materna do ensino português e brasileiro, especificamente, de 1850 a 1900.

No segundo capítulo, focalizamos o princípio de *contextualização* e, assim, traçamos o clima de opinião, tecendo considerações acerca das dimensões contextuais, particularmente, de Portugal e Brasil. Para tanto, apresentamos abordagens lusófonas, fatos principais – as correntes filosóficas e as teorias norteadoras dos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa – ocorridos no final do século XIX, a fim de que seja possível reconstruir o espírito de época, situando social, política e geograficamente as obras selecionadas para esse estudo.

Um dos princípios propostos por Köerner (1996), privilegiados nesse quarto capítulo, é o de *imanência*, que implica a análise do documento em si mesmo, levando em conta aspectos críticos, filológicos e históricos. O outro é o princípio de *adequação*, que retomará termos técnicos e teóricos presentes nas obras analisadas e trazê-los para os tempos modernos, tomando como parâmetro a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, publicada em 2010, de Evanildo Bechara.

A seleção dos materiais didáticos deve-se ao fato de terem sido aprovados e adotados, oficialmente, em Portugal e no Brasil, distintamente. Assim sendo, são capazes de fornecer uma visão do ensino de Língua Portuguesa, no período. Nosso *corpus* de análise é constituído por quatro fontes documentais primárias, cujas primeiras edições foram escritas e produzidas nesse período.

Iniciamos listando as obras portuguesas do século XIX, ordenadas de acordo com as análises: *Grammatica Portugueza Elementar*, de A. Epiphanio da Silva Dias (1889) e *Exercícios gramaticais e modelos de análise*, de José Portugal, publicada em Portugal em 1926.

Após a exposição das obras portuguesas do século XIX, elencamos as obras brasileiras: *Grammatica Portugueza*, de João Ribeiro (1920) e *Noções de grammatica*, de Menezes Vieira (1916).

Consideramos três aspectos de análise: o primeiro focaliza a Organização da obra, o segundo a Introdução, e o terceiro, os Conceitos de língua, linguagem e gramática.

Em Portugal, o livro escolar é tratado como um dispositivo pedagógico central, do processo tradicional de escolarização, de acordo com Magalhães (1999, p. 285), e nele estão refletidas ideias linguísticas dominantes de cada época, relativas às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover, afirma Vidigal (1994, p. 69). Esse material apresenta-se, desse modo, fortemente condicionado pelas mudanças socioeconômicas, políticas e culturais, de acordo com os valores que explícita ou implicitamente veicula.

No Brasil, o processo de gramatização das línguas inicia-se no século XVI. Os estudos sobre linguagem, particularmente do português, no entanto, tomam monta numa discussão geral das ideias, a partir da segunda metade do século XIX, como podemos ver nas colocações de Guimarães (2004, p.24), em que:

[...] os estudos da língua portuguesa no Brasil fazem com que as ideias lingüísticas se organizem de um modo específico no interior do movimento de ideias do Brasil de então. Uma das características do conjunto de estudos que marcam os estudos do português no Brasil nesse momento é o trabalho de demonstrar que o português que aqui se falava e escrevia era diferente do português de Portugal. (GUIMARÃES, 2004, p.24)

O ano de 1850, no Brasil, constitui-se em um marco de profundas transformações, a exemplo de questões sociais, políticas, econômicas, educacionais, filosóficas e literárias. Cruz Costa (*apud* GUIMARÃES, 2004, p.23-24) afirma:

O Brasil passa, a partir de 1850, por uma completa remodelação material. Sua inteligência irá seguir também caminhos novos.

À França pediram-se figurinos literários e filosóficos; à Inglaterra, senhora de uma monarquia modelo, o ritual do parlamento, e à Alemanha, sobretudo depois de 1870, ao mesmo tempo que nos enviava a sua metafísica clássica, remetia-nos também as suas novas orientações científicas. (GUIMARÃES, 2004, p. 23-24).

Quatro períodos históricos são considerados por Guimarães (2004, p. 25), com a finalidade de produzir um conjunto de fatos que permita uma abordagem histórica, a partir do final do século XIX, dos estudos sobre o português do Brasil, correlacionando fatos de ordem política e institucional, com o movimento no campo dos estudos da Língua Portuguesa. Os referidos períodos vão: 1) da “descoberta”, em 1500, até o início da segunda metade do século XIX; 2) da segunda metade do século XIX, até fins dos anos trinta do século XX; 3) do final dos anos trinta até meados da década de 1960; 4) de meados da década de 1960, em diante.

As obras brasileiras analisadas nessa pesquisa estão, portanto, inseridas nos três primeiros períodos. Em virtude disso, evidenciamos, apenas, tais períodos. O primeiro tem por característica, predominante, a falta de estudos de Língua Portuguesa, feitos no Brasil, uma vez que, somente nos anos finais desse período, começam a entrar novas ideias, de outros países, além de Portugal. O segundo é marcado, de acordo com Guimarães (2004, p. 28-29), por tomadas de posição distintas:

A partir do segundo período dos estudos de linguagem no Brasil podemos falar dos estudos do português no Brasil, mesmo que aqui se mantenham posições puristas e de unidade da língua em Portugal e no Brasil. (GUIMARÃES, 2004, p. 28-29).

As obras gramaticais analisadas nesse trabalho, da segunda metade do século XIX, são pertinentes ao espírito dessa época, uma vez que vigorava o modelo dos gramáticos de Port-Royal. Lyons (*apud* SILVA, 2002, p. 26) diz:

A partir de 1660, com a Grammaire générale et raisonnée dos solitários jansenistas de Port-Royal, inicia-se a hegemonia de um modelo de gramática que volta à especulação medieval de tradição greco-latina, cujo objetivo, conforme já se disse, é 'Demonstrar que a estrutura da língua é um produto da razão e que as diferentes línguas são apenas variedades de um sistema lógico e racional mais geral.' (LYONS *apud* SILVA, 2002, p. 26).

Ao traçarmos o percurso historiográfico da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, do período em questão, por um lado, optamos por relacionar as gramáticas analisadas com a gramática de Port-Royal, numa volta às origens. Por outro lado, focalizamos a relação entre as obras portuguesas e brasileiras, numa tentativa de buscar indícios da linha ideológica vigente, na segunda metade do século XIX.

Além disso, pelo princípio de *imanência*, discutimos os aspectos selecionados, tal como são tratados pelos autores. Esses aspectos serão analisados, simultaneamente, nesse capítulo, a fim de conferir maior fluência ao texto.

É importante enfatizarmos que Köerner (1996) sugere que o historiógrafo deve trabalhar, preferencialmente, com a primeira edição dos documentos e, na impossibilidade disso, com edições críticas. Na nossa pesquisa, não tivemos acesso à primeira edição de Epiphânio Dias (3ª edição), João Ribeiro (85ª edição), José Portugal (2ª edição), Menezes Vieira (5ª edição). Essa questão não invalida a análise, uma vez que se trata de documentos autênticos, que expressam o clima de opinião da época e a forma escrita da língua – dados que são relevantes, diretamente, ao historiógrafo.

Ao tentarmos reconstruir o clima de opinião, pudemos perceber que, particularmente, as obras gramaticais possuem evidente relação com o espírito de época, no sentido de continuidade da tradição greco-latina.

Buscamos, pois, estabelecer a relação desses gramáticos portugueses e brasileiros, com a gramática tradicional, por meio das características das obras. Os historiadores da ciência da linguagem são unânimes acerca do que veio a constituir-se como gramática tradicional, Silva (2002, p.12-13) evidencia que:

origina-se em Platão e Aristóteles – pensamos no ocidente greco-latino-cristão – no corpo do seu pensar sobre o mundo. Pela “história interna” da gramática tradicional, chega-se a essa origem. Mas, se se considerar não a “gramática como um todo em si, desligado das influencias sociais, políticas ou econômicas, das pressões ideológicas, das contingências históricas” (Lyons, 1979), se se considerar, portanto, a história da gramática na história da sociedade em que ela nasceu, pode-se verificar que a reflexão platônica sobre a linguagem muda a direção no sentido que tem até hoje a gramática tradicional. (SILVA, 2002, p.12-13).

O conceito de gramática tradicional, exposto por Silva, R. (2002, p.12), revela uma contradição: ensinar gramática a aprendizes que já dominam a língua. A autora diz:

Pretende estabelecer as regras de uma língua e através dela ensinar a língua àqueles que já a dominam. [...] De fato, a gramática tradicional estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outras variantes dessa língua e também algumas regras daquela variante que é a padrão. (SILVA, 2002, p.12).

Em relação ao estabelecimento das regras da gramática tradicional, podemos notar que há um ranço de uma ideologia aristocrática. Essa mesma autora esclarece:

Na verdade, desde a sua origem, como tentaremos mostrar, observando o seu percurso histórico, essa gramática procurou estabelecer as regras, consideradas as melhores, para a língua escrita, com base no uso que dela faziam aqueles que a sociedade considerava e considera os mais “bem acabados” usuários, os chamados “grandes escritores”, tanto poetas, quanto prosadores. (SILVA, R., 2002, p.12).

Os objetivos da gramática revelam, tanto o reflexo e resultado de uma organização social, quanto a ferramenta de uma classe dominante, agindo em sua ideologia, a fim de manter esta dominação. A autora afirma:

A precedência da língua escrita e a seleção de uma determinada variedade, como a melhor, de uma língua – objetivos da gramática (etimologicamente “a arte de escrever”) – já estão explicitamente, entre os filólogos – gramáticos de Alexandria, século III a.C.; constituem o “erro clássico”, como o designa Lyons da gramática tradicional. (SILVA, 2002, p.12).

Em consequência, os resultados evidenciaram um aspecto que unificava os objetivos do ensino, expressos nos índices dos manuais estudados, a saber: a preocupação com o domínio das regras gramaticais e o culto às regras gramaticais da norma culta da língua escrita. Acrescenta-se a preocupação com o conhecimento sobre o passado da língua, a partir de textos considerados tanto modelos de linguagem, quanto de conduta.

Assim sendo, a seguir, iniciamos a análise das gramáticas para o ensino primário, portuguesas e brasileiras, produzidas na segunda metade do século XIX.

4.2. Gramáticas para o Ensino Primário

Iniciamos a análise das obras produzidas por gramáticos do ensino português e brasileiro, especificamente, para o ensino primário da segunda metade do século XIX. São elas: *Grammatica Portugueza*. Obra aprovada pela Junta Consultiva de Instrução Publica, de A. Epiphanio da Silva Dias (1876), e *Grammatica Portugueza*. Grammatica da infância. *Curso Primario: 1º anno de portugez*, de João Ribeiro (1881).

Dias, teve sua terceira edição publicada em 1880, em Portugal, pela editora Livraria Universal de Magalhães & Moniz Editores e contempla 155 páginas.

Trata-se do primeiro autor a ser destacado, por contribuir com suas publicações, na segunda metade do século XIX. Epiphanyo da Silva Dias (1841-1916), um consagrado filólogo sintaticista, renovava a didática das línguas clássicas e do português, dava início a uma prática filológica, verdadeiramente, científica.

Precocemente, desde os sete anos, frequentava a Biblioteca Nacional e aos treze já assistia aula de latinidade de José Maria da Silveira Almendo. Foi um dos alunos que estreamam o Curso Superior de Letras, inaugurado no ano letivo de 1860-61, inclusive seguiu as aulas de Literatura Antiga e Literatura Moderna, com o professor António José Viale e História, com o professor Rebelo da Silva.

Epiphanyo Dias foi professor de liceus em Santarém (1864-1867), Porto (1867-1881) e Lisboa (a partir de 1881). Concomitantemente, publicava obra pensada para o ensino, tais como edições de textos e gramáticas, renovando a didática das línguas clássicas e do português.

Essa produção suscitou polémicas que, *grosso modo*, delineavam-se dois campos, quanto à metodologia do ensino linguístico, a exemplo de Joaquim Alves de Sousa e Martins Contreiras defendiam manuais correntes. Explicitamente, favoráveis a Epiphanyo Dias, identificam-se autores como Carlos Claudino Dias, Luís Filipe Leite, José Portugal e A. B. Santos Martins. Ao debate público, um deles contra Adolfo Coelho, o levou à reforma do ensino secundário de 1894-95, dita de Jaime Moniz, a qual eliminou o Grego do currículo dos liceus. Em consequência, o autor regressa ao Curso Superior de Letras, depois Faculdade de Letras, destaca Verdelho (2009).

De acordo com Leite de Vasconcelos (*apud* VERDELHO, 2009), o apego que tinha Epiphanio Dias à instrução pública e o seu estilo altruísta fizeram com que não tivesse deixado mais bibliografia de outra índole. Uma vez que ele queria era estar sempre a par dos progressos da ciência, a fim de se julgar habilitado, caso precisasse falar ou responder a questionamentos. Convém destacar sua facilidade em traduzir o grego.

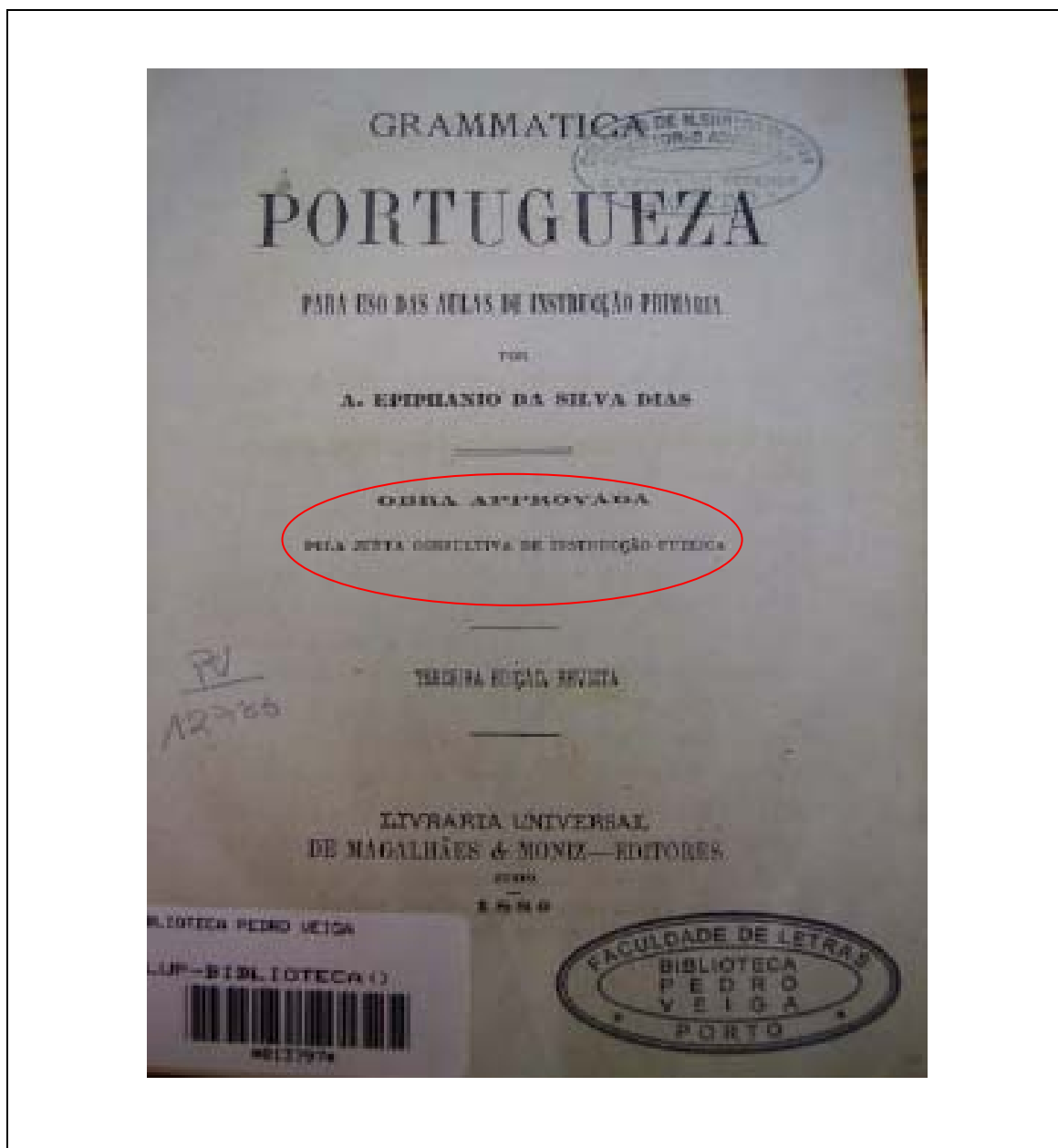
Publicou, além disso, obras para o ensino, dentre as quais, podemos citar obras didáticas no âmbito do português: *Grammatica practica da língua portugueza para uso dos alumnos do primeiro ano do curso dos lyceus* (1870), *Grammatica portugueza para uso das aulas de instrucção primaria* (1876) e *Syntaxe Historica Portuguesa* (1918), continuamente citada em trabalhos acadêmicos, especificamente, em estudos de sintaxe comparada.

Relacionamos, a seguir, as obras relativas aos opúsculos de polêmica: prefácio de *Grammatica latina para uso das escholas* (1872), por J. N. Madvig, Professor da Universidade de Copenhague; *O Latim do Snr. Joaquim Alves de Sousa examinado nas suas tres obras* (1873); *Considerações sobre a ultima proposta de lei de instrucção secundaria* (1894) e *Considerações sobre o regulamento e os programmas do ensino secundario e o modo como os tem executado* (1897).

Por fim, listamos as obras de Epiphanio Dias relativas às edições de textos portugueses: *Obras de Christóvão Falcão*. Edição crítica anotada por..., Porto, 1893; *Esmeraldo de Situ Orbis de Duarte Pacheco Pereira*. Edição critica anotada por..., Lisboa, 1905; *Os Lusíadas de Luis de Camões*, commentados por..., Porto, 1910 (2. ed. 1916; 3 ed., fac-similada da segunda, 1972) – essa edição de Epifânio sugeriu reparos de José Maria Rodrigues (reunidos em *Algumas observações a uma edição comentada dos Lusíadas*, Coimbra, 1915), de acordo com Verdelho (2009).

A *Grammatica Portugueza*, de Dias (1880), traz como observação, na capa e folha de rosto, o fato de ser uma “Obra approvada pela Junta Consultiva

de Instrução Pública”, como pode ser vista a seguir, e, desse modo, declara o seu apoio e a sua submissão aos programas de gramática da língua materna. Convém anotarmos que, tanto nessa edição quanto nas demais edições analisadas, essa chancela do governo encontra-se presente.



(DIAS, 1880)

GRAMMÁTICA PORTUGUEZA. PARA USO DAS AULAS DE INSTRUÇÃO PRIMARIA POR A. EPIPHANIO DA SILVA DIAS. TERCEIRA EDIÇÃO REVISTA.

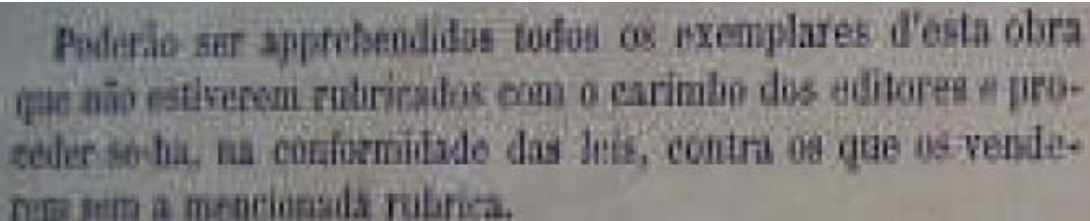


Detalhe

(DIAS, 1889)

OBRA APROVADA PELA JUNTA CONSULTIVA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA.

É digna de destaque a nota inserida no verso da Capa, enfatizando que, de acordo com as leis vigentes em Portugal, as obras não devem ser reproduzidas. Para tanto, ressalta que a venda só pode ser efetuada mediante a rubrica e carimbo dos editores. Tal atitude pretende inibir cópias e, ao mesmo tempo, controlar a quantidade, a fim de justificar, também, a seleção e adoção pelo poder público. Dias (1889) aponta:



(DIAS, 1889)

Poderão ser apprehendidos todos os exemplares d'esta obra que não estiverem rubricados com o carimbo dos editores e proceder-se-ha, na conformidade das leis, contra os que os venderem sem a mencionada rubrica.

Em vista do exposto, tratamos, a seguir, do primeiro aspecto que analisa a organização da obra.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Considerando o primeiro aspecto, focalizaremos a Organização da obra e, para tanto, apresentamos o Índice e, logo após, a análise.

A organização da *Grammatica Portugueza*, de Dias (1880, p.157-158), apresenta-se com a seguinte estrutura:

| INDICE | |
|---|--------|
| Preliminares | Pag. 7 |
| Parte primeira—Phonologia | 7 |
| Parte segunda—Morphologia | 12 |
| Secção I—Das Flexões | 12 |
| Preliminares | 12 |
| A. Partes da oração | 12 |
| B. Palavras variaveis e invariaveis | 18 |
| Capitulo I—Do substantivo | 19 |
| A. Numeros | 19 |
| B. Generos | 22 |
| Capitulo II—Do adjectivo | 25 |
| A. Numeros | 25 |
| B. Generos | 26 |
| Capitulo III—Do nome numeral | 28 |
| A. Numeraes cardinaes | 28 |
| B. Numeraes ordinaes | 29 |
| C. Numeraes proporcionaes | 29 |
| Capitulo IV—Do pronome | 30 |
| A. Pronomes pessoaes. | 30 |
| B. Pronomes possessivos | 32 |
| C. Pronomes demonstrativos | 33 |
| D. Pronomes relativos | 34 |
| E. Pronomes interrogativos | 35 |
| F. Pronomes indefinidos | 36 |
| Capitulo V—Do Verbo | 39 |
| A. Flexões dos verbos em geral | 39 |
| B. Paradigmas das tres conjugações | 43 |
| 1. Voz activa | 43 |
| 2. Voz passiva | 53 |

| | |
|--|-----|
| 3. Conjugação periphrastica. | 55 |
| C. Verbos irregulares ou anômalos | 57 |
| 1. Verbos irregulares propriamente ditos | 57 |
| 2. Verbos com duplo particípio passivo simples | 68 |
| 3. Verbos defectivos | 68 |
| Appendice á primeira secção | 69 |
| Secção II—da etymologia ou formação das palavras | 70 |
| Capítulo I—da derivação | 70 |
| Capítulo II—da composição | 78 |
| Parte terceira—Syntax | 81 |
| Secção I—da ligação das palavras na oração. | 81 |
| Capítulo I—da composição da oração; concórdia do predicado com o sujeito | 81 |
| A. Composição da oração | 81 |
| B. Concórdia do predicado com o sujeito | 85 |
| Capítulo II—dos complementos constituídos por substantivos ou palavras substantivas. | 90 |
| A. Complemento directo; outros complementos que não têm preposição | 94 |
| B. Complementos regidos de preposição. | 94 |
| 1. Emprego da preposição <i>a</i> | 97 |
| 2. Emprego da preposição <i>de</i> | 103 |
| 3. Emprego da preposição <i>em</i> | 105 |
| 4. Emprego da preposição <i>por</i> | 106 |
| 5. Emprego da preposição <i>para</i> | 107 |
| 6. Emprego da preposição <i>com</i> | 107 |
| Capítulo III—das particularidades de syntaxe relativas a diversas partes do discurso | 108 |
| A. Adjectivos | 108 |
| B. Pronomes | 113 |

| | |
|--|-----|
| C. Verbos | 116 |
| D. Advérbios | 117 |
| Secção II—Do uso dos modos e tempos e da ligação das orações | 118 |
| Preliminares—Das orações em geral | 118 |
| Capítulo I—Do emprego dos modos e tempos | 123 |
| A. Indicativo | 123 |
| B. Condicional | 124 |
| C. Conjunctivo | 127 |
| 1. Conjunctivo em orações principais | 127 |
| 2. Conjunctivo em orações subordinadas | 127 |
| 3. Tempos do conjunctivo | 131 |
| D. Imperativo | 132 |
| E. Infinitivo | 132 |
| 1. Usos do infinitivo em geral | 132 |
| 2. Infinitivo subordinado | 133 |
| 3. Infinitivo independente | 138 |
| 4. Emprego das formas pessoais e impessoais do infinitivo | 138 |
| F. Participio | 140 |
| 1. Participio em <i>uso</i> (ou gerundio) | 140 |
| 2. Participio passivo simples | 141 |
| Capítulo II—Da ligação das orações | 142 |
| Secção III—Da collocação | 144 |
| Appendice à syntaxe | 145 |
| Supplemento à phonologia | 148 |

Modelos de análise sint. 00/00/0007

Dias (1880, p.159)

Convém esclarecer que ao apresentamos o índice da *Grammatica Portugueza*, de Dias (1880), efetuamos outra disposição a fim de obtermos uniformidade no trabalho, com o devido cuidado em manter o conteúdo.

A organização da *Grammatica Portugueza*:

Índice

Preliminares

| | |
|-------------------------------------|---|
| Primeira parte – Fonologia | |
| Segunda parte – Morfologia | Acentos |
| Secção I – Das Flexões | As palavras portuguesas quanto ao acento tónico |
| Preliminares | Palavras enclíticas e proclíticas |
| A. Partes da oração | |
| B. Palavras variáveis e invariáveis | |
| Capítulo I – Do substantivo | |
| A. Números | |
| B. Generos | |
| Capítulo III – Do nome numeral | |
| | |
| | |

| | |
|--|-------------------------------------|
| | |
| Nomes substantivos | Tipos especiais de conjugação |
| Flexão dos nomes | Verbos de conjugação própria |
| Número | Verbo <i>dar</i> |
| Formação do plural | Verbo <i>estar</i> |
| Gênero | Verbo <i>caber</i> |
| Grau | Verbo <i>crer</i> |
| Numerais | Verbo <i>dizer</i> |
| Pronomes | Verbo <i>fazer</i> |
| Pronomes pessoais | Verbo <i>haver</i> |
| Pronomes possessivos | Verbo <i>perder</i> |
| Pronomes demonstrativos | Verbo <i>poder</i> |
| Pronomes relativos | Verbo <i>pôr</i> |
| Pronomes interrogativos | Verbo <i>prazer</i> |
| Pronomes indefinidos | Verbo <i>querer</i> |
| Locuções pronominais indefinidas | Verbo <i>requerer</i> |
| Verbos | Verbo <i>saber</i> |
| Vozes | Verbo <i>ser</i> |
| Modos | Verbo <i>ter</i> |
| Formas nominais | Verbo <i>trazer</i> |
| Tempos | Verbo <i>valer</i> |
| Números | Verbo <i>ver</i> |
| Pessoas | Verbo <i>ir</i> |
| Flexão verbal | Verbo <i>medir</i> |
| Verbo <i>ter</i> | Verbo <i>pedir</i> |
| Verbo <i>haver</i> | Verbo <i>ouvir</i> |
| Verbo <i>ser</i> | Verbo <i>rir</i> |
| Verbos regulares | Verbo <i>rir</i> |
| Verbo <i>amar</i> | Verbo <i>vir</i> |
| Verbo <i>correr</i> | Verbos defectivos |
| Verbo <i>partir</i> | Formas nominais dos verbos |
| Verbo <i>ser amado</i> | Adjectivos verbais duplos e triplos |
| Conjugação de um verbo reflexo | Palavras invariáveis – Advérbios |
| Verbo <i>lavar-se</i> | Preposições |
| Conjugação de um verbo com o pronome O | Conjunções |
| Verbo ensiná-lo | Interjeições |
| Conjugações especiais | |

| | |
|--|--|
| Terceira parte – Sintaxe – A oração e os seus elementos | |
| Os complementos | Partículas expletivas ou de realce |
| Divisão das orações | Aditamento à Fonologia – Uso das letras maiúsculas |
| Regras gerais de concordância | Regra da divisão das sílabas nas palavras |
| Colocação | Regras gerais de acentuação |
| Mudança da oração da activa para a passiva | Regras gerais de pontuação |
| Transformações e substituições sintáticas | |

A obra consta, por um lado, de noções Preliminares, analisadas em separado nesse trabalho. Por outro lado, não traz, do ponto de vista de seu estilo composicional, a tradicional divisão em quatro partes: etimologia, prosódia, ortografia e sintaxe, porém em três. A saber: na Parte Primeira, trata da “Phonologia”; na Segunda, da “Morphologia”, e na Terceira, da “Syntaxe”. É digno de destaque que essa divisão mereceu elogios de Leite de Vasconcelos (1929, p. 947).

Para iniciar seu trabalho gramatical, na *Gramática Portuguesa*, o autor propõe, na chamada Parte Primeira, o estudo da “Phonologia”, tratado dos sons. Convém ressaltar que Dias (1880, p. 8) insere, ao longo da obra, notas de rodapé, com o propósito de pontuais esclarecimentos. Para tanto, exemplificamos com a palavra “empenho”, destacada com dois asteriscos (**), além da nota de rodapé: “Segundo a pronuncia da Capital”.

No que se refere aos sons elementares da lingua portugueza, o autor enfatiza a pronúncia de prestígio social, identificando-a por meio da referência à “Capital”. Além disso, não oferece exercícios de fixação da teoria, apresentando, ao final da obra, modelos de análise sintática.

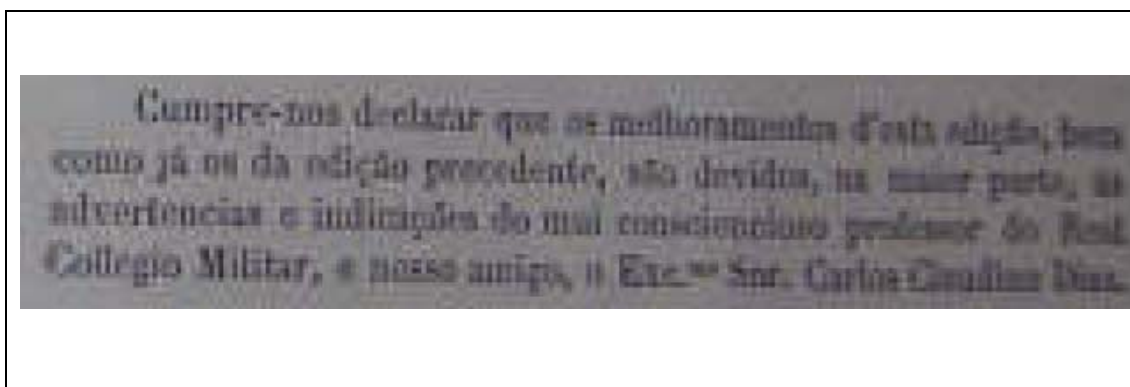
Na Segunda Parte da obra, aborda a “Morphologia”, tratados das formas. Inicialmente, identifica a Secção I – Das flexões e, logo após expõe as Preliminares. Por um lado, ao apresentar o item A, que trata das “Partes da oração”, evidencia o estudo das palavras. Dias (1880, p. 12,18) assevera que as “palavras, segundo a sua natureza e o modo como exprimem as ideias, dividem-se em classes, chamadas partes da oração ou partes do discurso.” Por outro lado, o item B apresenta as palavras variáveis e as invariáveis.

Continuando, o autor discorre, por cinco capítulos, sempre com exemplificações, a respeito do substantivo, adjetivo, nome numeral, pronome e verbo. Logo em seguida, Dias (1880, p. 69-78) retoma aspectos da primeira seção – Das flexões –, sob o título de “Appendice a primeira secção”, apresentando particularidades relativas à forma de algumas palavras

invariáveis. Finalizando essa Segunda Parte, o autor insere a secção II – da “Etymologia” ou Formação das palavras, que trata da derivação e da composição.

Na Parte Terceira, Dias (1880, p. 70-78) se propõe a realizar o estudo da Syntaxe e, dessa forma, postula que a syntaxe “ensina a combinar as palavras que hão de exprimir as ideias que têm de entrar em uma oração, e a combinar as orações entre si para formarem o discurso.” Em seguida, estabelece três seções: I – Da ligação das palavras na oração, II – Do uso dos modos e tempos das ligações das orações e III – Da collocação. Por fim, reforça a syntaxe com o “Appendice á syntaxe” e, logo após, a fonologia com o “Supplemento á phonologia”. O autor, dessa forma, encerra o conteúdo com Modelos de “Analyse Syntactica”.

Ao final da obra, Dias (1880, p. 155) complementa:



(DIAS, 1880, p. 155)

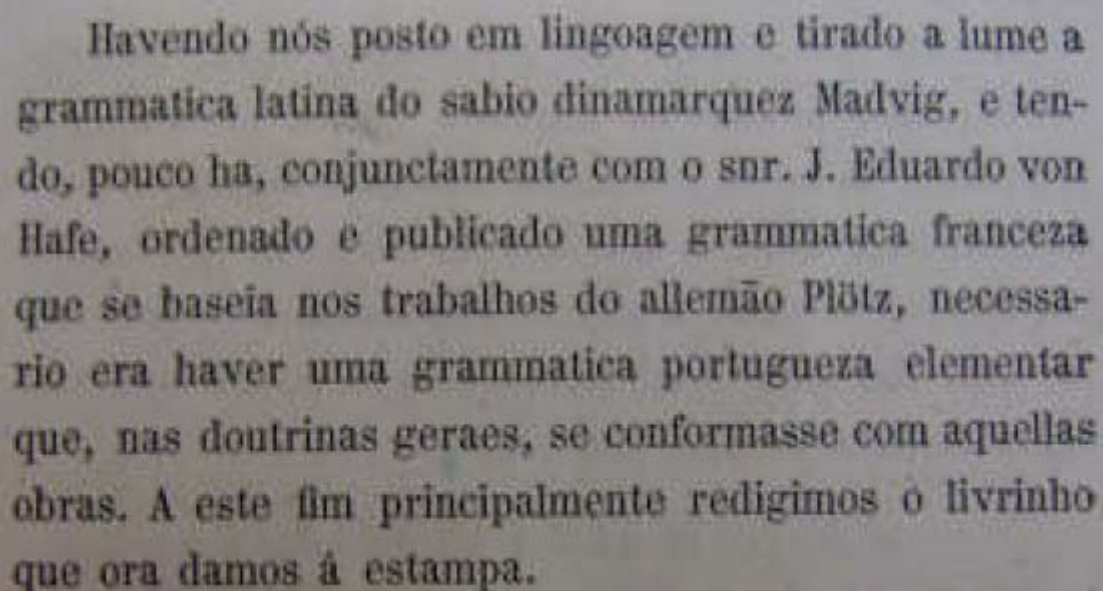
Cumpre-nos declarar que os melhoramentos d'esta edição, bem como já os da edição precedente, são devidos, na maior parte, de advertências e indicações do mui consciencioso professor do Real Collegio Militar, e nosso amigo, o Exmo. Sr. Carlos Claudino Dias.

Dessa forma, o autor justifica os melhoramentos, tanto dessa como das edições anteriores, tecendo elogios e considerações ao professor do Real Collegio Militar, o seu amigo, tratado por Exmo. Sr. Carlos Claudino Dias. Ressalta, inclusive, que acatou as advertências e indicações do mestre.

Sendo assim, findada a exposição da primeira categoria, damos prosseguimento à análise da obra com a segunda categoria: prefácio.

Segundo aspecto: Prefácio

A *Grammatica Portugueza*, de Dias (1880, p. 5), traz o Prefácio original da primeira edição, de 1876, que apresenta seu embasamento teórico ao elucidar:



Havendo nós posto em lingoagem e tirado a lume a grammatica latina do sabio dinamarquez Madvig, e tendo, pouco ha, conjunctamente com o snr. J. Eduardo von Hafe, ordenado e publicado uma grammatica franceza que se baseia nos trabalhos do allemão Plötz, necessario era haver uma grammatica portugueza elementar que, nas doutrinas geraes, se conformasse com aquellas obras. A este fim principalmente redigimos o livrinho que ora damos á estampa.

(DIAS, 1880, p. 5)

É digno de destaque que J. Nicolai Madvig (1804-1886) trata-se de um ilustríssimo professor da Universidade de Copenhague, intenso estudioso e dedicado mestre da língua latina e literatura, de acordo com sua biografia:

Ele foi educado na escola clássica de Frederiksborg e, também, na Universidade de Copenhague. Em 1828, ele tornou-se leitor e, em 1829, professor de língua Latina e literatura em Copenhague. [...]

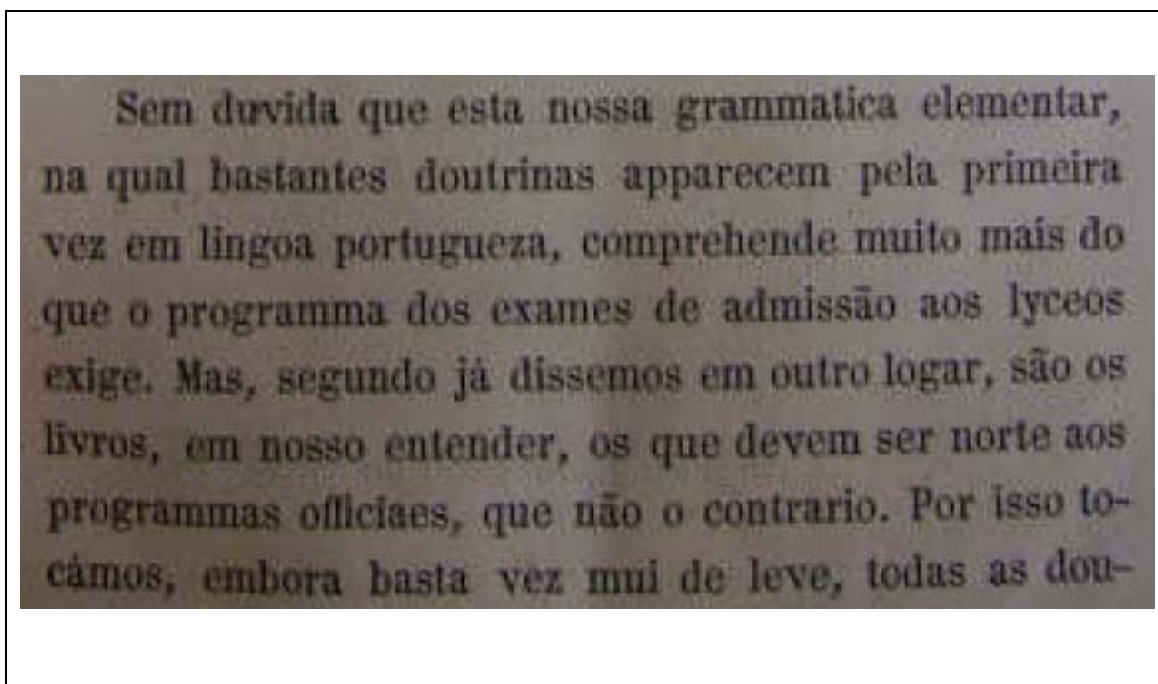
[...] no período compreendido entre 1856 e 1863, Madvig foi presidente do parlamento dinamarquês e líder do Partido Nacional Liberal. Com essas breves interrupções, a maior parte de sua vida foi dedicada ao estudo e ensino de Latin e da melhoria das escolas clássicas, das quais ele era inspetor chefe. Como um crítico, foi distinguido pela aprendizagem e perspicácia. Ele dedicou muita atenção a Cícero, assim como revolucionou o estudo de seus escritos filosóficos de uma edição do *De Finibus*. Talvez suas obras mais conhecidas são aquelas em Gramática Latina e Sintaxe Grega, especialmente a gramática Latina para as escolas. (MADVIG, 2010). (Tradução nossa).

Dias (1880, p. 5) explicita que recebeu influências das ideias, inclusive, do entomólogo alemão Carl Plötz (1814-1886) que se especializou em Lepidoptera e no detalhe HesperIIDae. Convém anotarmos que a entomologia é conceituada por Texto Editores (2008, p.630, 970) como “(Gr. *éntomon*, inse[c]yo + *lógos*, tratado), s.f. **1** tratado dos inse[c]tos. **2** inse[c]tologia”, no Novo Dicionário da Língua Portuguesa conforme Acordo Ortográfico. Da mesma forma, conceitua lepidóptero como “(Gr. *lepís*, *lépidos*, escama + *pterón*, asa), s.m. (Entom.) (no pl.) ordem de inse[c]tos que têm dois pares de asas cobertas por um pó fino e escamoso, a que pertencem as borboletas.”

Foi, também, membro da sociedade entomological de Stettin e escreveu: Ihre Arten do und de Hesperiiinen-Gattung Eudamus do dado. *Entomologische Zeitung de Stettiner, Stettin*, 42 (1881): 500-504; 43 (1882, mas publicado em 1881); (1884) Dado Hesperiiinen Gattung Apaustus Hbn. ihre Arten do und *Stett. ent. Ztg* 45 (4-6): 151-166; (1886). Der Schmetterlinge do sistema. O dem do aus de *Mittheilungen naturwissentschaftlichen o und Rügen de Neu-Vorpommern do für de Verein, Greifswald*, 17: 485-528.

Dando continuidade, por um lado, identificamos traços de modéstia em Dias (1880, p. 5) ao afirmar que a “este fim principalmente redigimos o livrinho que ora damos à estampa”.

Por outro lado, verificamos seu reconhecimento no que tange à fundamentação teórica da obra ao evidenciar:



(DIAS, 1880, p. 5),

Tanto quanto possível, o autor exprime sua crítica aos programas oficiais, nesse Prefácio, especificamente, ao reafirmar que “segundo já dissemos em outro lugar, são os livros, em nosso entender, os que devem ser norte aos programmas officiaes, que não o contrario”.

Sendo assim, leva a efeito sua fala ao inserir os fundamentos teóricos que considera indispensáveis aos exames de admissão. Dias (1889, p. 5) tem, por isso, a pretensão de superar seus contemporâneos e, para tanto, revela que está, constantemente, atento às leis educacionais.

Dias (1880, p. 6) evidencia que todas as doutrinas deveriam ser exigidas nos exames de instrução primária. O autor afirma que:

trinas que, em nossa opinião, deverião ser exigidas nos exames de instrucção primaria. Por outro lado, ha certos factos grammaticues de cujo conhecimento não de-

(DIAS, 1880, p. 6)

Dessa forma, acrescenta que certos fatos gramaticais não deveriam ser restritos a estudantes, tanto do ensino primário como do secundário, mas divulgados àqueles que não frequentam a sala de aula. E, para tanto, essa gramática propicia o conteúdo necessário, ao afirmar que não devem:

vem por modo algum ficar privados aquelles que não passão da escola primaria, e o nosso intento é, que o livro aproveite ao maior numero e não seja exclusiva-mente para os que se propõem frequentar as aulas de instrucção secundaria.

(DIAS, 1880, p. 6)

O autor revela a seus leitores, no tocante aos conteúdos gramaticais, suas pretensões de desenvolvê-los em outra obra, inteiramente aprofundada:

O mais que neste lugar pudéramos dizer, guardamo-lo para o prologo da segunda edição, inteiramente refundida, da nossa *grammatica pratica da lingua portugueza* para uso dos alumnos do curso de portuguez dos lyceos, na qual, seguindo exactamente o riscó do presente livrinho, desenvolveremos os pontos que vão agora tratados summariamente.

(DIAS, 1880, p.6)

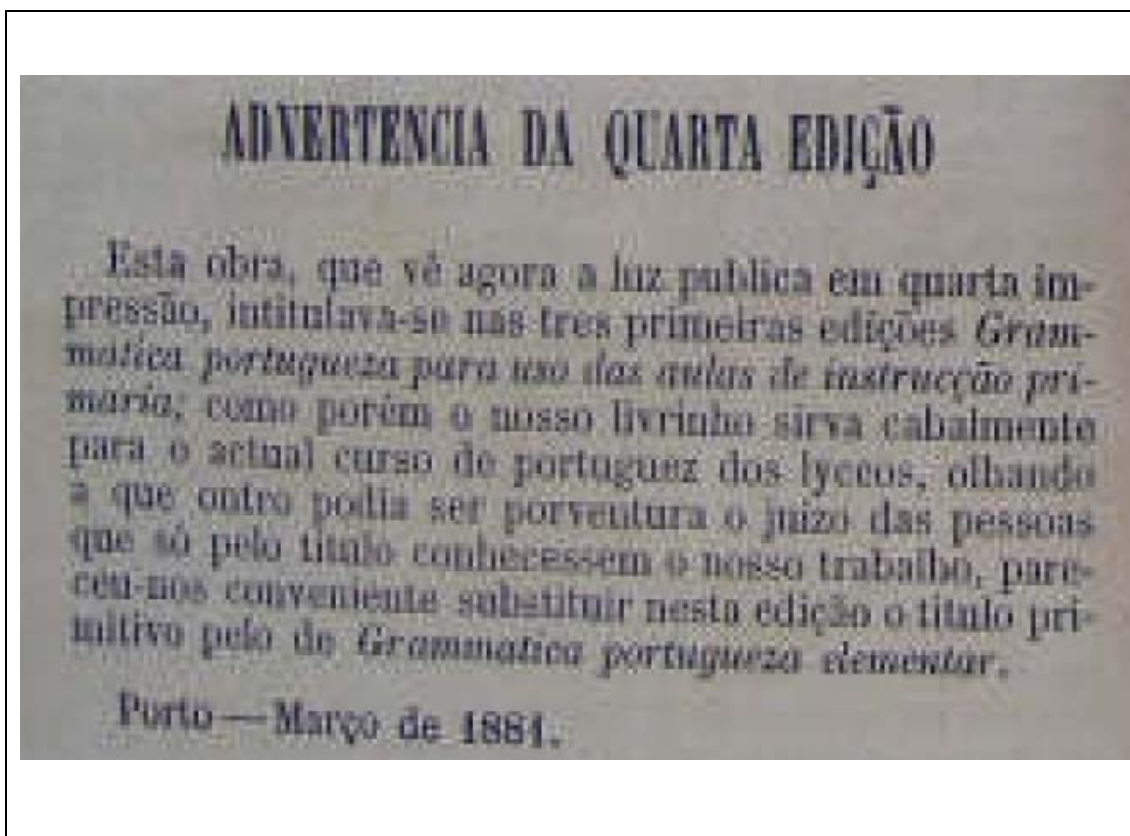
Dias (1889, p. 6) finaliza o prefácio da oitava edição e registra, mais uma vez, a autoria ao inserir sua assinatura, de acordo com o destaque a seguir:

Porto — Fevereiro de 1876.

Augusto Eufemio da Silva Dias,

(DIAS, 1880, p.6)

Convém destacarmos que há uma *Advertencia da quarta edição* (1884), na qual Dias (1889, p. 6) esclarece os motivos que o levaram a substituir o título da obra:



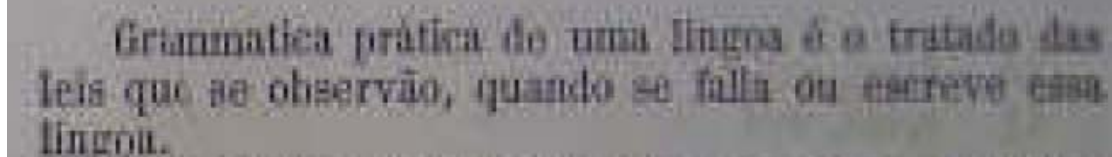
(DIAS, 1889, p.6)

O autor expressa, por um lado, com aparente modéstia, que seu “livrinho” contempla, indubitavelmente, os conteúdos pertinentes ao curso de Língua Portuguesa dos Liceus, visto que era destinado, exclusivamente, à Instrução Primária. Por outro lado, sua preocupação justifica-se no fato de considerar que os leitores, induzidos apenas pelo título, não reconheçam a abrangência de seu trabalho. Em virtude dessa alteração do título da obra, inserimos, nos Anexos, a Folha de Rosto da terceira edição (anexo 2), em virtude da impossibilidade de termos acesso à Capa. Apresentamos, além disso, a Capa da oitava edição (anexo 1).

Após concluirmos a análise das duas categorias anteriores, ater-nos-emos no terceiro aspecto, que trata dos conceitos de língua, linguagem e gramática.

Terceiro aspecto: Conceitos de língua, linguagem e gramática

Dias (1880, p. 7), na obra *Grammatica Portugueza*, identifica a página inicial, logo após os Prefácios, com o título “Grammatica Pratica da Lingoa Portugueza.” Dessa forma, insere suas considerações preliminares acerca do conceito de gramática e revela:

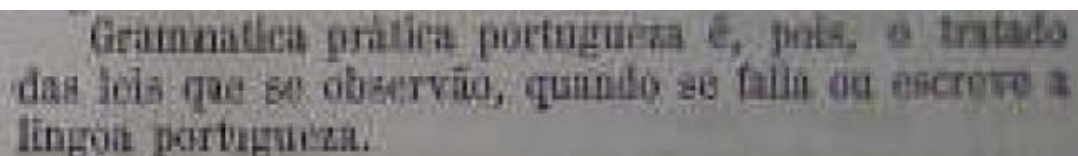


Grammatica prática de uma lingua é o tratado das leis que se observão, quando se falla ou escreve essa lingua.

(DIAS, 1880, p.7)

O autor coaduna suas ideias linguísticas com seus contemporâneos, visto que Portugal (1908, p. 5), em sua oitava edição, destaca que gramática, “[...] em geral, é o conjunto de leis sobre o uso, falado ou escrito, das línguas.”

Dessa maneira, Dias (1880, p. 7), mais especificamente, trata da língua portuguesa e complementa:



Grammatica prática portugueza é, pois, o tratado das leis que se observão, quando se falla ou escreve a lingua portugueza.

(DIAS, 1880, p.7)

Tal conceituação, como podemos constatar, é partilhada por Portugal (1908, p. 5), uma vez que afirma “Grammatica portuguesa é, portanto, o conjuncto de leis sobre o uso, falado ou escrito, da língua portuguesa.”

Deve ser ressaltado, todavia, que a *Grammatica Portugueza*, de Dias (1880, p. 11), apresenta muitos aspectos em que se nota a preocupação do autor, não só com a prescrição de regras, mas também com a descrição do “uso” da língua.

Dias (1880, p. 11) assevera a relevância da “[...] recta pronuncia das palavras [...]”, da mesma forma que o “[...] recto emprego das letras [...]”. Nessa perspectiva, uma ressalva deve ser feita. Considerar a gramática uma maneira de ensinar a falar e a escrever corretamente é colocar-se dentro de uma tradição que valoriza a lógica e, desse modo, a razão sobre o uso. Cabe-nos destacar a ponderação de Foucault (1966), segundo a qual, a lógica não ensina a pensar, falar e escrever corretamente; tão somente ensina a pensar, ler e escrever, de acordo com as regras de funcionamento de uma dada língua.

Uma das primeiras gramáticas de língua portuguesa, de João de Barros, data da metade do século XVI. O autor assegura que a gramática é um modo certo e justo de falar e escrever, de acordo com o uso estabelecido pelos chamados “barões doutos”, aqueles que representam o ápice da expressão linguística em Língua Portuguesa.

Assim sendo, podemos notar que, de acordo com o clima de opinião da época, o autor compartilha com seus pares os conceitos basilares de língua, linguagem e gramática. A exemplo de Martins (1892, p. 3), em virtude de defender que o estudo da língua portuguesa abrange três partes: fonologia, morfologia e sintaxe. Dando continuidade às definições, destaca, em primeiro lugar, a fonologia que trata dos sons, assim como dos caracteres que os representam. Em segundo lugar, aborda a morfologia que trata das formas das palavras e, em terceiro lugar, a sintaxe que ensina a combinar, entre si, as

palavras a fim de formarem a oração e, dessa forma, as orações para formarem o discurso.

Desse modo, em face do término da análise referente à *Grammatica Portugueza*, do português Epiphanyo Dias, analisaremos a *Grammatica Portugueza: Grammatica da infância*, do brasileiro João Ribeiro.

Ribeiro teve sua octogésima quinta edição publicada em 1920, no Brasil, pela editora Livraria Francisco Alves e contempla 128 páginas.

Trata-se do segundo autor a ser destacado, por contribuir com suas publicações, na segunda metade do século XIX. O autor sergipano, João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860-1934), consagrado filólogo, acumulou as funções de jornalista, crítico literário, historiador, pintor e tradutor brasileiro. Além disso, ocupou um lugar na Academia Brasileira de Letras. É pertinente destacar sua dedicação ao magistério, especialmente, no Colégio Pedro II com a cadeira de História Universal. Atuou, outrossim, como professor da Escola Dramática do Distrito Federal.

Ribeiro (1920), assim como Eduardo C. Pereira (1907), dentre outros, produziu sua gramática a partir de um estudo filológico mimetizado das publicações lusitanas que, por sua vez, retomavam obras latinas advindas das alexandrinas, há mais de 2.000. Tal fato é ratificado por Perini (2001), apontando que:

os estudos de gramática portuguesa tendem atualmente a reduzir-se ao exame da literatura anterior (que, por sua vez, muitas vezes se limita a repetir ou parafrasear a literatura ainda mais antiga), complementando, ocasionalmente, com opiniões muito justificadas. Observa-se em alguns casos, uma tentativa, sempre muito tímida, de lançar mão de dados da língua atual. (PERINI, 2001).

Grammatica portugueza, de Ribeiro, não foi nem a primeira, nem a única que o ilustre professor brasileiro publicou. Antes e depois dela, dirigidas,

inclusive, aos alunos do curso superior, o autor lançou outras obras de cunho didático e, obviamente, semelhantes na concepção e nos objetivos.

Destacamos algumas obras de caráter filológico: *Grammatica portugueza. Curso Superior*. 3º anno de portuguez. Com um complemento de anotações no texto (1887); *Livro de exercicios*. Organizados cuidadosamente para servirem ao curso elementar primário da *Grammatica Portugueza* do autor (1908); *História do Brasil* (1901) e *Paginas de estethica* (1905).

Ribeiro (1920) inclui, na contracapa da *Grammatica Portugueza: Grammatica da infancia*, obras de sua autoria, inclusive, informando os preços. Em vista disso, compartilhamos a figura:

Obras do mesmo Autor

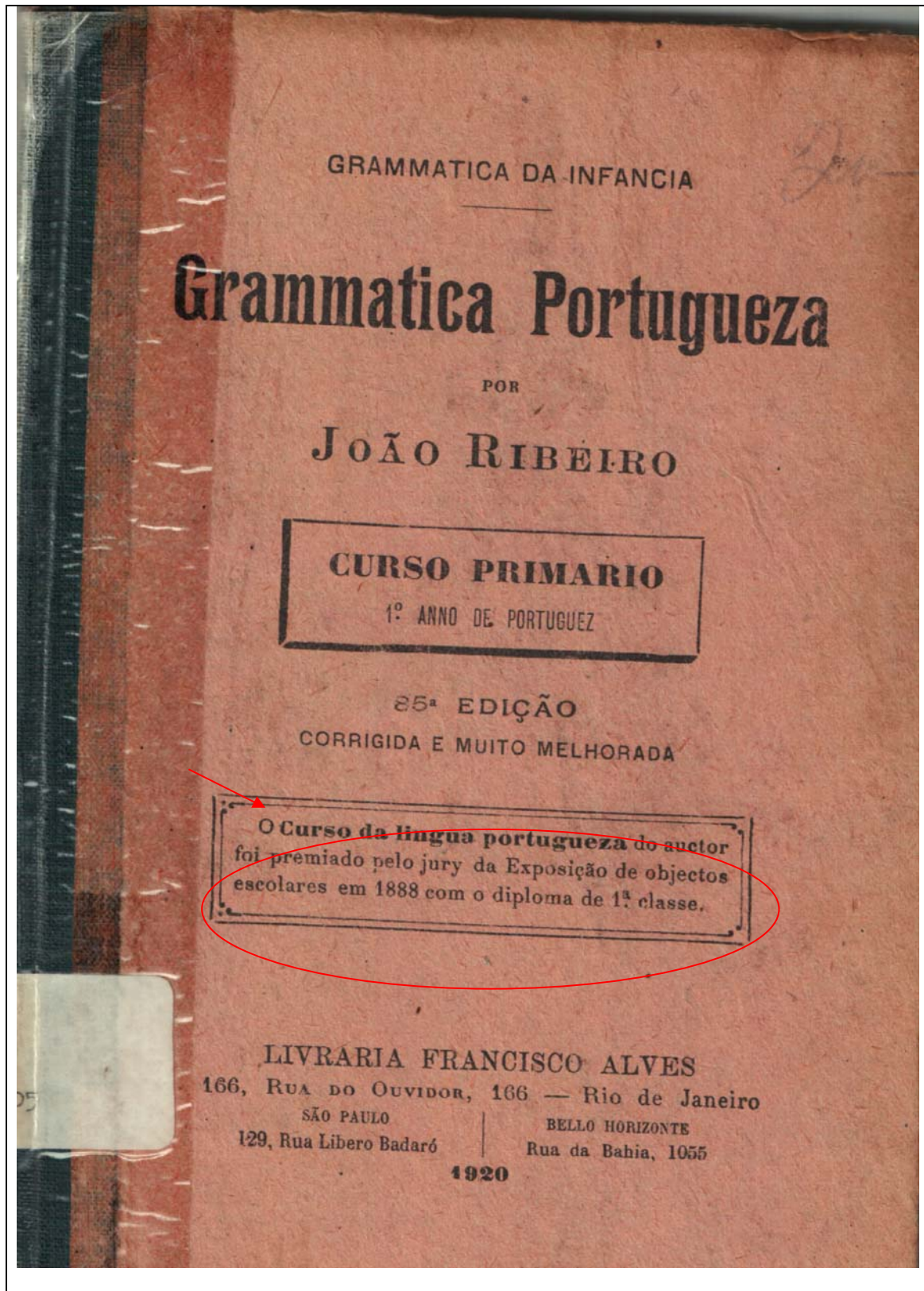
Propriedade da LIVRARIA FRANCISCO ALVES

| | |
|---|--------|
| Exame de Admissão para os Gymnasios, promptuario das materias exigidas para o exame de admissão no Collegio Pedro II | 3\$000 |
| Historia do Brasil , para Gymnasios e Escolas Normaes, curso superior, 3ª edição. 1 vol. cart..... | 4\$500 |
| HISTORIA DO BRASIL, para Escolas Primarias, adoptada para uso das Escolas do Estado de Minas, curso médio. 1 vol. cart..... | 1\$500 |
| HISTORIA DO BRASIL (Rudimentos de), para Escolas Primarias, curso primario. 1 vol. cart..... | 1\$500 |
| AUTORES CONTEMPORANEOS. Selecta dos autores do seculo XIX, adoptada pelo Governo para os exames das linguas franceza, ingleza e allemã. Edição contendo numerosas annotações philologicas. 1 vol. cart..... | 3\$000 |
| GRAMMATICA PORTUGUEZA, da infancia, curso primario (1º anno). 1 vol. cart..... | 1\$500 |
| GRAMMATICA PORTUGUEZA, elementar, curso médio (2º anno). 1 vol. cart..... | 2\$ 00 |
| Grammatica Portugueza , curso superior (3º anno). 1 vol. cart..... | 3\$500 |
| DICCIONARIO GRAMMATICAL. 1 vol. cart. (em reimpressão) | |
| LIVRO DE EXERCICIOS, para servir com a Grammatica do 1º anno. 1 vol. cart..... | 1\$000 |
| SELECTA CLASSICA — Periodo archaico, periodo classico; quinhentistas e seiscentistas; com annotações philologicas e grammaticaes. 1 vol. cart..... | 4\$000 |
| HISTORIA ANTIGA (Oriente e Grecia). 1 vol. cart. (esgotada). | |
| Frazes Feitas (Explicação de proverbios e modismos vernaculos). 1 vol. br. 2\$000, enc. em carneira | 3\$500 |
| Segunda série das Frazes Feitas . 1 vol. br. 2\$000 encadernado..... | 3\$500 |

De acordo com o exposto, constatamos que essa divulgação de autoria consistia em uma prática comum, na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, não só no Brasil, mas também em Portugal. De tal maneira que podemos elencar tal procedimento nas obras: *Noções de grammatica*, do brasileiro Menezes Vieira (1897); *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*, de A. B. Santos Martins (1892); *Nova Gramática Portuguesa*, de A. A. Cortesão (1907); *Exercícios Gramaticais e modelos de análise*, de José Portugal (1926), esses três últimos autores portugueses, dentre outras obras.

Salientamos que João Ribeiro publicou suas obras, por mais de trinta anos, na Livraria Francisco Alves, uma das mais conceituadas editoras. Isso implica dizer que ela sempre primou por trabalhos de valor educacional e rigor científico.

Ao compor a Capa da *Grammatica Portugeza: Grammatica da infância*, Ribeiro (1920) destaca vários pontos:



(Ribeiro, 1920)

Um desses pontos deixa transparecer sua preocupação com a qualidade da obra, no tocante ao empenho em manter cada edição “corrigida e muito melhorada”. Outro ponto trata do reconhecimento da comunidade educacional, particularmente, do júri da Exposição de objetos escolares, em 1888, em virtude da entrega de um diploma de 1ª classe, específico por ter compilado a obra Curso da língua portuguesa.

Cabe enfatizar que essa obra destina-se, prioritariamente, ao Curso primário, primeiro ano de português. Sendo assim, o autor especifica que se trata de uma gramática da infância. Além disso, podemos notar a contundente contribuição à educação brasileira, tendo em vista a grande quantidade de edições, como a 85ª, em 1920, e a 101ª, em 1951.

Após tais considerações acerca do teor pré-textual, debruçamo-nos no primeiro aspecto de análise, a Organização da obra.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Ao tratarmos da primeira categoria, focalizaremos a Organização da obra e, para tanto, apresentamos o Índice e, logo após, a análise.

Assim sendo, apresentamos a Organização da *Grammatica Portugueza*: Grammatica da infância, de Ribeiro (1920, p.127-128):

INDICE

| | PÁGS. |
|--|-------|
| <i>Grammatica e suas divisões</i> | 7 |
| Parte I — Os sons | |
| Sons, letras, notações. Grupos de letras | 9 |
| Syllabas. Accento | 12 |
| Alterações de sons | 14 |
| Orthographia e prosodia | 15 |
| Parte II — Classificação | |
| Classe de vocabulos | 19 |
| Primeira categoria — Substantivos | 21 |
| Segunda categoria — Qualificativos | 23 |
| Terceira categoria — Determinativos | 24 |
| Quarta categoria — O verbo | 31 |
| Quinta categoria — Adverbios | 33 |
| Sexta categoria — Preposição | 35 |
| Setima categoria — Conjuncção | 37 |
| Oitava categoria — Interjeição | 38 |
| Parte III — Das fórmãs | |
| Estudo da fórmula | 39 |
| Radical. Desinencia | 41 |
| Prefixos | 42 |
| Derivação. Suffixos | 46 |

| | PAGS. |
|---|-------|
| Flexão em geral | 49 |
| Genero. Flexão respectiva | 50 |
| Particularidades relativas ao genero | 52 |
| Numero. Flexão respectiva | 55 |
| Particularidades relativas ao numero | 58 |
| Gráo. Flexão respectiva | 59 |
| Flexões do verbo | 65 |
| Conjugação dos verbos auxiliares | 68 |
| Conjugação do verbo substantivo — SER | 70 |
| Conjugações regulares | 72 |
| Conjugações regulares — voz activa | 72 |
| Conjugação de um verbo na voz passiva | 76 |
| Conjugação completa de um verbo na voz activa | 77 |
| Conjugação do verbo Pôr | 82 |
| Conjugações especiaes | 83 |
| Verbos irregulares (1ª classe) | 85 |
| Irregulares propriamente ditos (2ª classe) | 87 |
| Particularidades notaveis | 93 |

Parte IV — Syntaxe

| | |
|--|-----|
| Proposição simples | 95 |
| Classificações | 96 |
| Proposição complexa | 98 |
| Proposições compostas | 99 |
| Proposições contractas | 99 |
| Proposições ellipticas | 100 |
| Collocação ou ordem | 101 |
| Pronome complemento | 103 |
| Concordancia | 104 |
| Usos syntacticos relativos ás partes do discurso | 107 |
| Uso das preposições | 110 |
| Figuras. Vicios de linguagem | 115 |
| Exercicios de syntaxe | 118 |
| Reforma da orthographia | 123 |

A organização da *Grammatica Portugueza*:

Índice

Grammatica e suas divisões

Parte I – Os sons

| | |
|--|-------------------------|
| Sons, letras, notações. Grupos de letras | Alterações de sons |
| Syllabas. Accento | Orthographia e prosódia |

Parte II – Classificação

| | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| Classe de vocábulo | Quinta categoria – Advérbios |
| Primeira categoria – Substantivos | Sexta categoria – Preposição |
| Segunda categoria – Qualificativos | Setima categoria – Conjunção |
| Terceira categoria – Determinativos | Oitava categoria – Interjeição |
| Quarta categoria – O verbo | |

Parte III – Das fórmãs

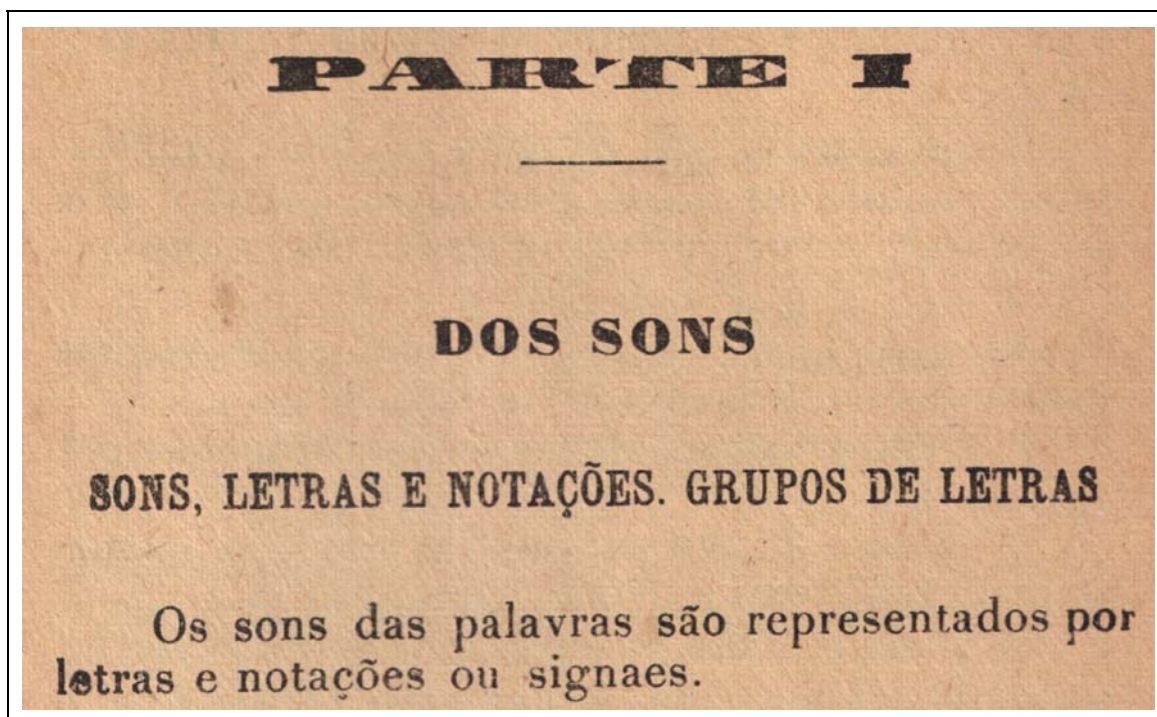
| | |
|--------------------------------------|---|
| Estudos da fórmula | Conjugação dos verbos auxiliares |
| Radical. Desinência | Conjugação do verbo substantivo – Ser |
| Prefixos | Conjugações regulares |
| Derivação. Suffixos | Conjugações regulares – voz activa |
| Flexão em geral | Conjugação de um verbo na voz passiva |
| Genero. Flexão respectiva | Conjugação completa de um verbo na voz activa |
| Particularidades relativas ao genero | Conjugação do verbo Pôr |
| Numero. Flexão respectiva | Conjugações especiaes |
| Particularidades relativas ao numero | Verbos irregulares (1ª classe) |
| Gráo. Flexão respectiva | Irregulares propriamente ditos (2ª classe) |
| Flexões do verbo | Particularidades notáveis |

Parte IV – Syntaxe

| | |
|------------------------|--|
| Proposição simples | Pronome complemento |
| Classificações | Concordância |
| Proposição complexa | Usos syntacticos relativos às partes do discurso |
| Proposições compostas | Uso das preposições |
| Proposições contractas | Figuras. Vícios de linguagem |
| Proposições ellipticas | Exercícios de syntaxe |
| Collocação ou ordem | Reforma da orthographia |

A obra é iniciada por uma Advertência, na qual Ribeiro (1920, p. 5) justifica essa nova edição. Dando continuidade, o autor expõe, sucintamente, os conceitos de *Grammatica e suas divisões*. Convém anotarmos que ambos os textos serão analisados em outra categoria.

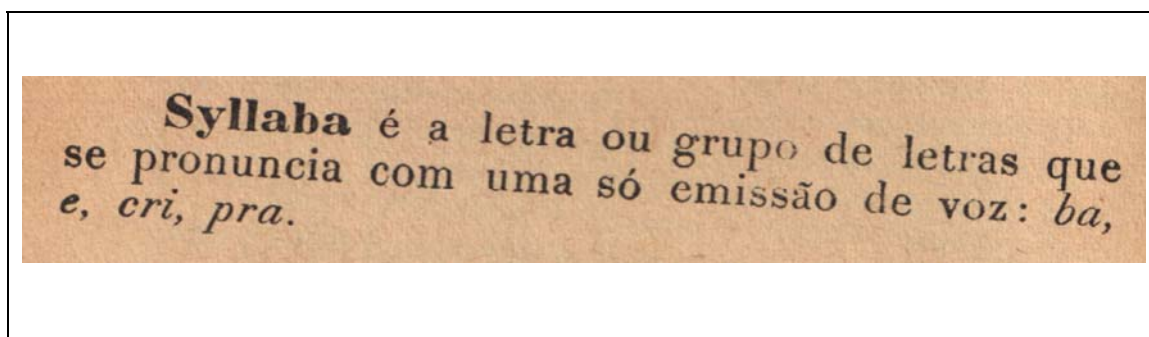
A primeira parte de sua gramática aborda os Sons e, desse modo, conceitua:



(RIBEIRO, 1920, p. 9):

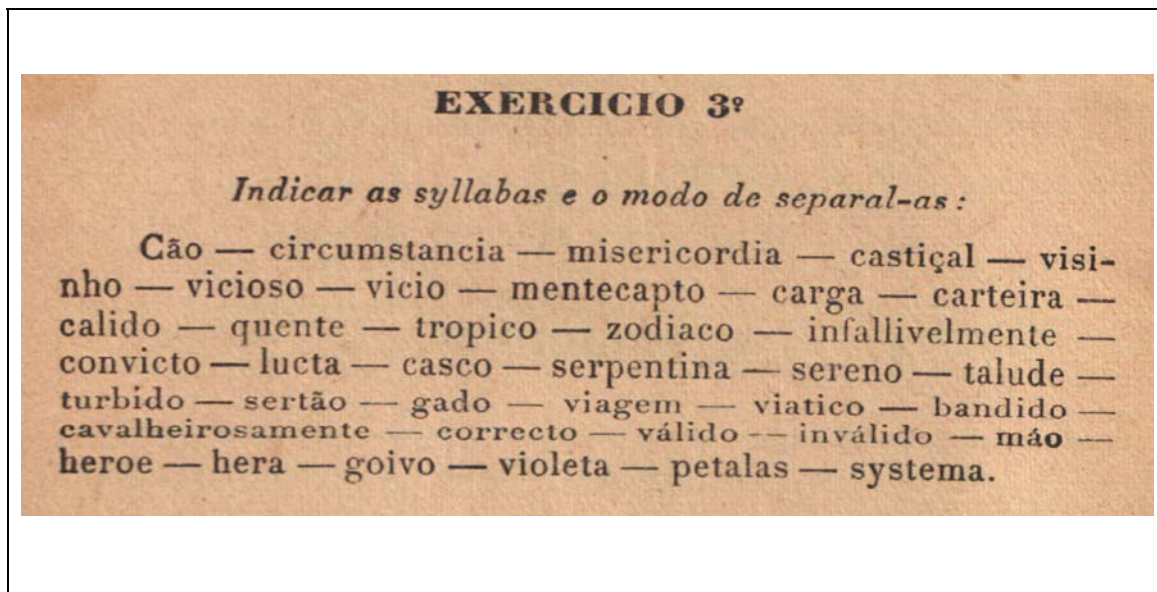
Sendo assim, Ribeiro (1920, p. 9) enfatiza, na *Grammatica Portugueza: Grammatica da infância*, que os sons das palavras são representados tanto por letras quanto por notações ou sinais. Prossegue, discutindo “letras” e “notações”, “grupos de letras”, “syllaba”, “accento”, “alterações de sons”, “ortographia” e “prosódia”.

Ao tratar de “syllaba”, Ribeiro (1920, p. 12) a define:



Ribeiro (1920, p. 12)

Após a conceituação de cada conteúdo, o autor insere exercícios, a fim de verificar a aprendizagem. Apresentamos, a seguir, um exemplo desses exercícios propostos por Ribeiro (1920, p. 12):



Ribeiro (1920, p. 12)

Nesse exercício, particularmente, o autor espera que o aluno seja capaz de indicar “as syllabas e o modo de separal-as”, de acordo com o conteúdo trabalhado, anteriormente. A saber: “monossyllabo”, “dissyllabo”, “trisyllabo” e “polysyllabo”.

A segunda parte da *Grammatica Portugueza*: Grammatica da infância trata da Classificação e, dessa forma, inicia, conceituando Classes de vocábulos:

Estudemos a classificação dos vocabulos.
 Classificar as palavras consiste em distribuir por classes ou grupos os vocabulos que têm entre si certos caracteres ou qualidades comuns.

Ribeiro (1920, p. 19)

Amplia o conteúdo, de acordo com a classificação das palavras, uma vez que consiste em distribuir por grupos vocálicos que possuem entre si certas qualidades ou caracteres comuns.

A classificação mais importante das palavras é a que se faz dividindo-as em classes ou categorias, conforme o sentido. Taes são as classes de substantivos, verbos, etc., conforme iremos estudando.

Ribeiro (1920, p. 20)

Por conseguinte, assevera que a “[...] classificação mais importante das palavras é a que se faz dividindo-as em classes ou categorias, conforme o sentido”. Indica, com efeito, que as categorias são oito, elencando-as: substantivos, qualificativos, determinativos, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

As categorias das palavras são as oito seguintes: substantivos, qualificativos, determinativos, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

Ribeiro (1920, p. 20)

Para finalizar a segunda parte da obra, o autor propõe um exercício para “classificar as conjunções”:

Conjunção é a palavra invariável que serve para indicar relações entre duas proposições ou juízos: Vivo, *pois* penso; sê justo *e* sábio.

Ribeiro (1920, p. 37)

A exemplo de tipo de exercício e de ideologia permitida, em sala de aula, identificamos a seguir:

EXERCÍCIO 16

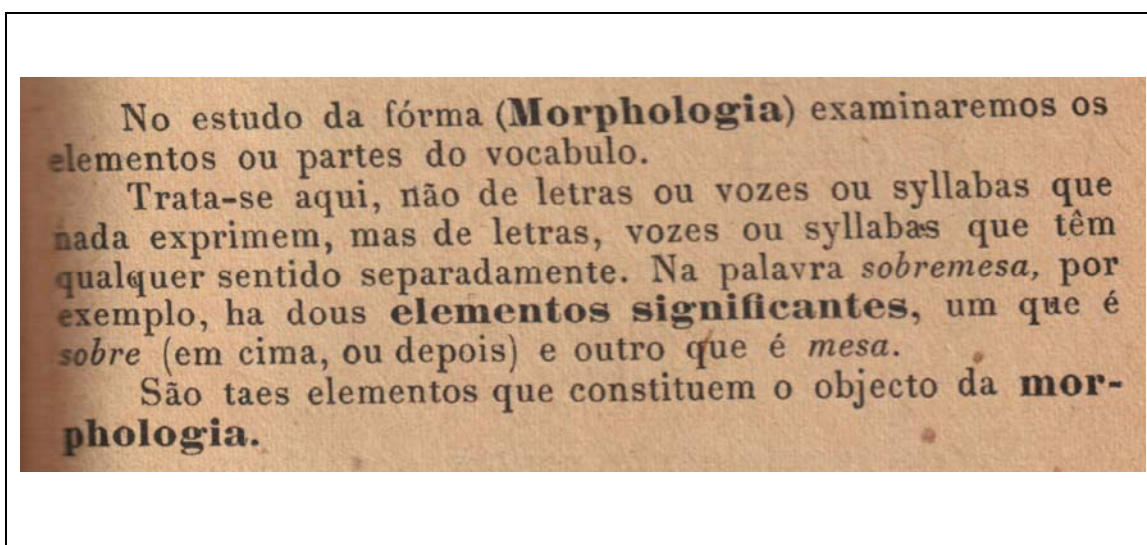
Classificar as conjunções:

Sem que estudes, não te adiantarás; porque o estudo é indispensável. Logo, deves estudar. Ou estudarás, ou ficarás ignorante. Assim como o trabalho dá saúde, também o estudo fortifica a alma. Quer Paulo, quer Pedro, ambos são descuidados. Espera e descança. Posto que sejas bom, todavia poderias ser melhor, se o quizesse.

(Ribeiro, 1920, p. 37)

Esse exercício, particularmente, nos revela uma mensagem de incentivo aos estudos, com um misto de religiosidade e dito popular.

Na terceira parte da *Grammatica Portugueza: Grammatica da infância*, Ribeiro (1920, p.39) aborda As Fórmias (Morphologia).



(Ribeiro, 1920, p. 39)

Ao apresentar o estudo da forma, Ribeiro (1920, p. 38) examina os elementos, ou partes, do vocábulo. Preocupa-se em salientar que não se trata de letras, ou vozes, ou mesmo sílabas que nada exprimem. Nesse caso, porém, tratam-se de letras, vozes ou sílabas que possuem qualquer sentido, separadamente.

Ribeiro (1920, p. 93) complementa esse estudo, sempre com exemplificações, com a inserção de radical, desinência, prefixos, derivação, sufixos e flexão em geral. Logo em seguida, o autor evidencia algumas particularidades notáveis, a exemplo de que todos “os verbos monosyllabicos são irregulares: dar, vêr, ser, ter, ir”, findando a terceira parte.

A quarta parte da *Grammatica Portugueza: Grammatica da infância*, por sua vez, trabalha a sintaxe, que é a parte da gramática, na qual estudam os vocábulos, considerados em conjunto, no discurso.

Syntaxe é a parte da grammatica na qual se estudam os vocabulos considerados em conjuncto, no discurso.

O fim da syntaxe é determinar e fixar a **collocação** dos vocabulos, a **concordancia** que entre elles existe, e o **regimen** ou **subordinação** expressa pelas suas diversas relações.

(RIBEIRO, 1920, p. 95)

Avança seus ensinamentos, defendendo que a syntaxe tem por finalidade “[...] determinar e fixar a collocação dos vocabulos, a concordancia que entre elles existe, e o regimen ou subordinação expressa pelas suas diversas relações.” Ribeiro (1920, p. 95) orienta os estudos sintáticos em syntaxe das proposições e define:

Proposição é todo o agrupamento de palavras formando juízo.

(RIBEIRO, 1920, p. 95)

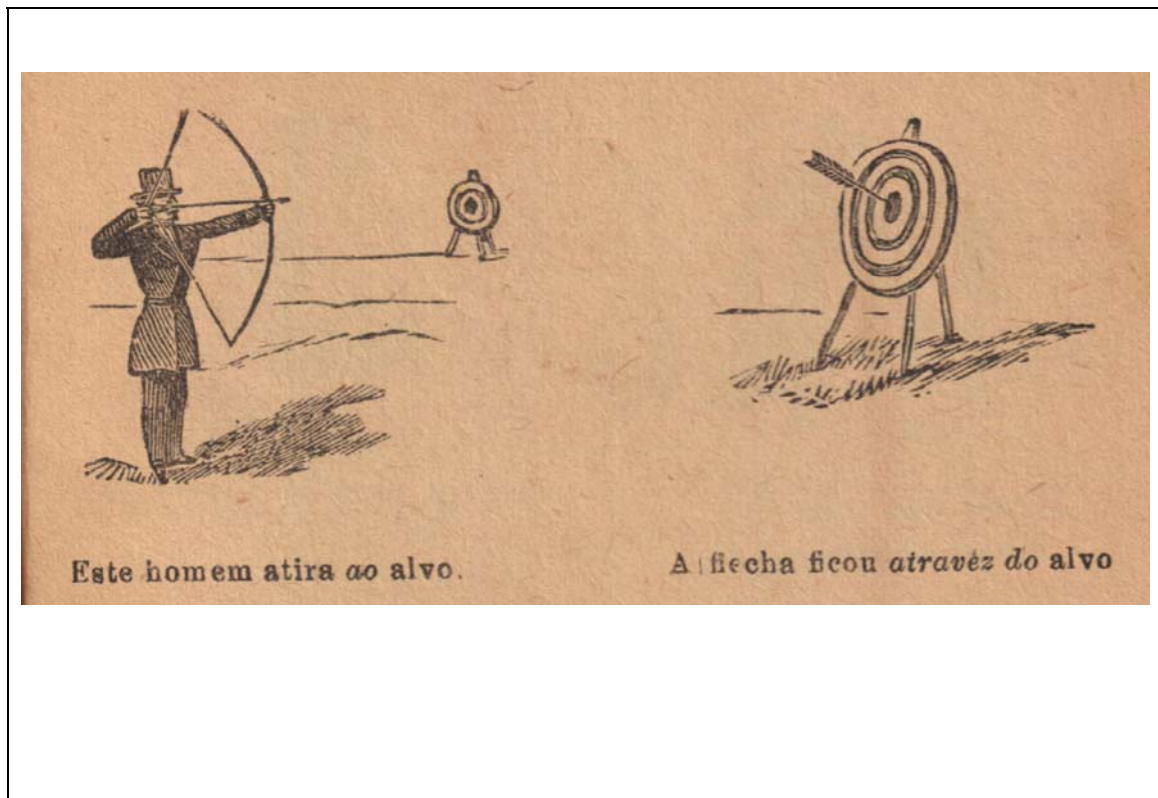
Ribeiro (1920, p. 95) define proposição como “[...] todo o agrupamento de palavras formando juízo” e, ao fazê-lo, busca tal definição nas gramáticas filosóficas.

Na quarta parte, diferente do que ocorreu nas outras, Ribeiro (1920, p. 109) insere ilustrações, a fim de esclarecer certas dificuldades, no que tange ao uso das preposições. O autor declara:

O uso das preposições póde trazer dificuldades. Aqui damos, com ilustrações, os varios empregos das preposições:

(RIBEIRO, 1920, p. 109)

Em seguida, apresentamos uma ilustração, dentre as cinco seleccionadas por Ribeiro (1920, p.111):



(RIBEIRO, 1920, p. 111) 1.



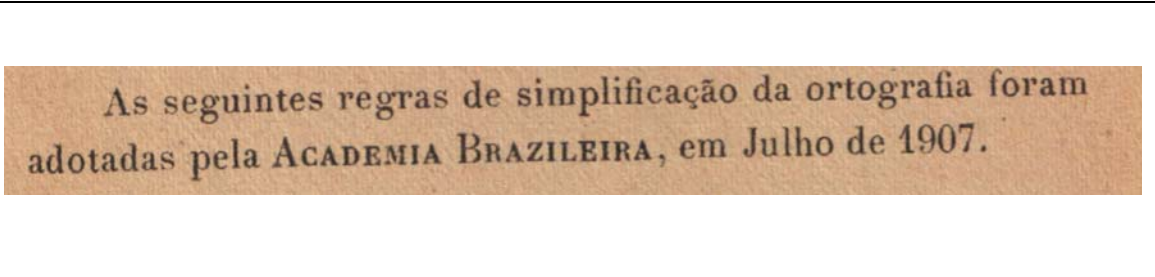
(RIBEIRO, 1920, p. 111) 2



(RIBEIRO, 1920, p. 111) 3

Observamos, no primeiro, o uso das seguintes preposições: “ao”, “através”. No segundo, temos “além”, “em frente de” e, no terceiro, o uso das preposições “á” e “de”. Essa prática de exemplificação, especificamente com ilustrações, reafirma o compromisso do autor frente à comunidade escolar.

A quarta parte da *Grammatica Portugeza: Grammatica da infância* tem seu conteúdo completo com Figuras, Vícios de linguagem, Exercícios de syntaxe e Reforma da orthographia. Ribeiro (1920, p.125) ressalta:



As seguintes regras de simplificação da ortografia foram adotadas pela ACADEMIA BRAZILEIRA, em Julho de 1907.

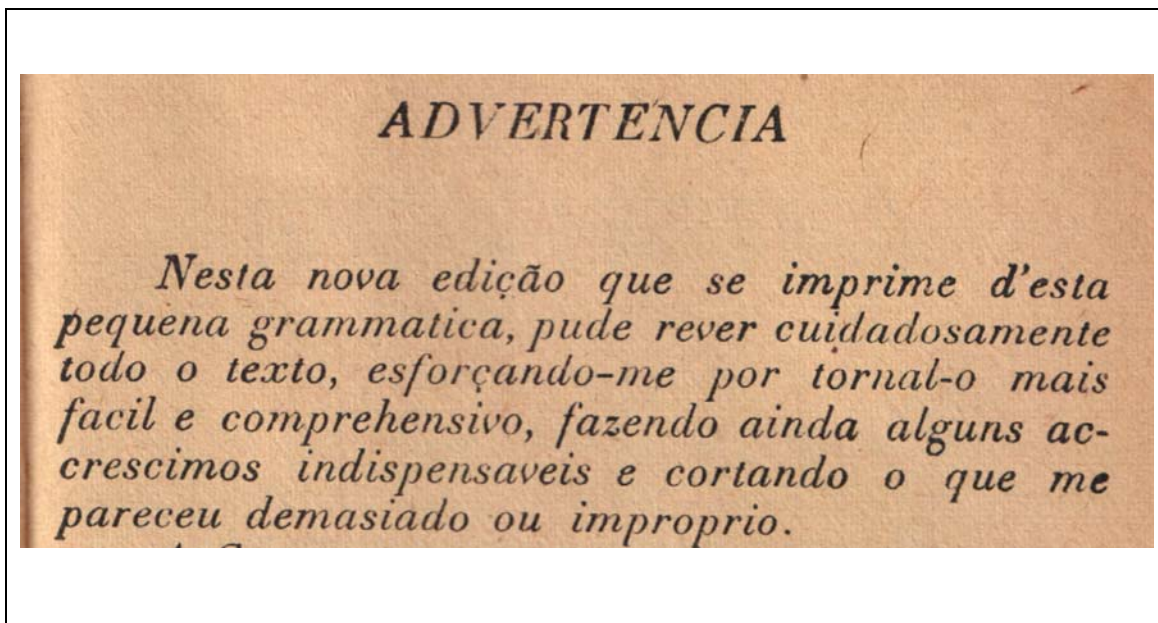
Ribeiro (1920, p.125)

A atitude desse intelectual, ao oferecer as “regras de simplificação da ortografia”, adotadas pela Academia Brasileira, ratifica seu respeito e observância às alterações linguísticas.

Diante do exposto, faz-se necessário apresentar o terceiro aspecto de análise, uma vez que a Introdução nos possibilita perceber as dimensões linguísticas das obras.

Segundo aspecto: Introdução

A *Grammatica Portugueza*: Grammatica da infância é iniciada por uma Advertência, propiciando a Ribeiro (1920, p. 5) tornar público seu empenho em apresentar uma obra coesa e de fácil compreensão. Sendo assim, esclarece:



(RIBEIRO, 1920, p. 5)

Ribeiro (1920, p. 5) se volta para o estudo e ensino da Língua Portuguesa, com o propósito de uma concepção de ensino de língua simples, apenas com regras necessárias e definições de fácil entendimento. Identificamos, dessa forma, traços de modéstia, nesse texto, à medida que Ribeiro (1920, p. 5) afirma ter se esforçado “[...] por tornal-o mais facil e comprehensivo [...]”. Ao prosseguir, em suas considerações, o autor adverte:

A GRAMMATICA DA INFÂNCIA deve ser apenas como o guia ou resumo theorico das materias que só a pratica, os exercicios oraes e escriptos e a acção continua do mestre podem tornar conhecidas e utilmente aproveitadas. Confiar tudo, ou sequer consideravel parte das regras, á memoria seria o peor e o mais improficuo de todos os methodos de ensino.

(RIBEIRO, 1920, p. 5)

É pertinente ressaltar o posicionamento de Ribeiro (1920, p. 5), no tocante à valorização da ação do mestre, nesse processo de ensino-aprendizagem. O autor trata do desempenho do educando como sendo intrínsecas, a teoria e a prática, por meio de exercícios orais e escritos. Essa ideia é reforçada, logo após, ao declarar que ao material teórico deve-se recorrer sempre, ao invés de confiar, tão somente, na memória.

Na *Grammatica Portugueza*: Grammatica da infância, Ribeiro (1920, p.5)

Escrever certo, falar certo, compôr phrases, eis em poucas palavras o objecto do ensino grammatical, e os instrumentos naturaes d'esse saber são o dictado e a pratica de escrever, a conversação, a recitação e declamação e ao lado da analyse do pensamento o estudo da synonymia, da redacção com os elementos offerecidos pelo mestre. Neste sentido preparamos um livro de Exercicios que serve de complemento a esta grammatica. As regras da grammatica apenas facilitam a memoria dos factos, reduzindo-os a principios breves, poupando ás vezes muito trabalho inutil.

(RIBEIRO, 1920, p. 5)

Ribeiro (1920, p. 5) apresenta o objeto do ensino gramatical e, evidencia a necessidade de se escrever e falar certo, inclusive compor frases. Para tanto, enfatiza que os instrumentos naturais desse saber são: o ditado e a prática de escreve, a conversação, a recitação e declamação. Acrescenta que a presença e orientação do mestre são indispensáveis, nesse processo, uma vez que ao lado da análise do pensamento esteja o estudo da sinonímia e da redação. Pontuamos que, diante dessa exposição, todos os exercícios inseridos na *Grammatica Portuguesa: Grammatica da infância* devem preceder a uma explicação e acompanhamento do mestre.

No penúltimo parágrafo da Advertencia, Ribeiro (1920, p. 5) anuncia que preparou um livro de Exercícios, a fim de complementar essa gramática. Atitude justificada, logo a seguir, ao lembrar que as “[...] regras da grammatica apenas facilitam a memoria dos factos, reduzindo-os a princípios breves, poupando ás vezes muito trabalho inutil”.

Por conseguinte, da mesma forma que apresentamos a análise do segundo aspecto, Introdução, efetuaremos o procedimento com o terceiro aspecto: Conceitos de língua, linguagem e gramática, da obra *Grammatica Portuguesa: Grammatica da infância*, de João Ribeiro (1920).

Terceiro aspecto: Conceitos de língua, linguagem e gramática

Depois do texto de Advertência, Ribeiro (1920, p. 6) apresenta *Grammatica* e suas divisões, na qual define a gramática como “[...] o conjuncto das regras segundo as quaes se fala ou escreve correctamente a língua.” O autor complementa:

1. Grammatica é o conjuncto das regras segundo as quaes se fala ou escreve correctamente a lingua.

Aquelle que estuda a grammatica já fala naturalmente sua lingua. A **grammatica** não lhe ensina mais que a analyse de suas proprias palavras, mostrando-lhe o uso das pessoas doudas e dos grandes escriptores.

(RIBEIRO, 1920, p. 7)

Ainda, nesse âmbito, uma ressalva deve ser feita. Considerar a gramática uma maneira de ensinar a falar e a escrever corretamente é colocar-se dentro de uma tradição que valoriza a lógica e, por conseguinte, a razão sobre o uso. Fica proeminente a indicação de Ribeiro (1920, p. 6) de que o processo da escrita deve perpassar o uso que as pessoas instruídas fazem da língua, em virtude de serem considerados bons exemplos.

Nessa definição podemos, por um lado, vislumbrar as leis ou regras da linguagem literária ou polida. Por outro lado, identificamos, ao mesmo tempo, o papel normativo e prescritivo que Ribeiro (1920, p. 6) confere à *Grammatica Portugueza: Grammatica da infância*, assim como o apego às gramáticas filosóficas.

Logo após, o autor enfatiza:

A grammatica divide-se em quatro partes, nas quaes se estudam: os **sons**, as **fórm**as, a **clas-sificação** das palavras e a **composição** d'ellas no discurso.

(RIBEIRO, 1920, p. 7)

Ao defender essa quadripartição dos estudos gramaticais, a saber: “[...] os sons, as fórm

as, a classificação das palavras e a composição d’ellas no discurso”, Ribeiro (1920, p. 6) evidencia-nos que se encontra embasado no modelo greco-romano.

Assim sendo, em relação aos sons, o autor explicita:

2. No tratado dos **sons** estudamos as vozes, as letras e os seus valores.

Por ahí conhecemos a pronuncia exacta, o valor das syllabas, a accentuação e o uso dos signaes da escripta.

(RIBEIRO, 1920, p. 7)

Ribeiro (1920, p. 7), na *Grammatica Portugueza: Grammatica da infância*, estuda os valore das vozes e das letras, a fim de justificar o conhecimento que devemos ter da pronúncia exata. Acrescenta, além desses, o valor das sílabas.

A seguir, o autor conceitua Classificação como sendo “[...] o tratado da classificação das palavras [...]” e, acrescenta:

3. Classificação é o tratado da classificação das palavras, isto é, de sua distribuição por classes conforme o sentido.

Pela **classificação** podemos distinguir as palavras conforme os seus grupos naturais: **substantivos, verbos, etc.**

(RIBEIRO, 1920, p.7)

Por meio da classificação, esclarece Ribeiro (1920, p. 7), é que podemos distinguir as palavras de acordo com os seus grupos naturais, a saber: substantivos, verbos etc.

No que se refere ao estudo das formas, o autor revela que “[...] consiste na apreciação dos elementos significativos que compõem as palavras.

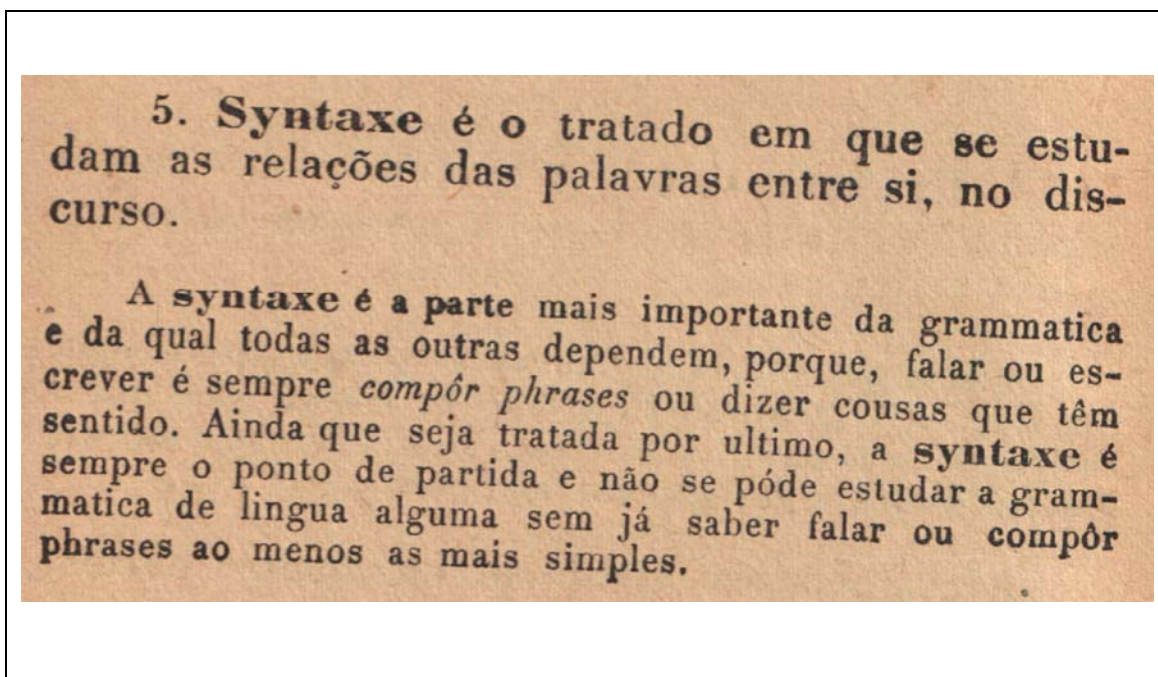
4. O estudo das fôrmas consiste na apreciação dos elementos significativos que compõem as palavras.

O estudo das **fôrmas** ou **morphologia** mostra como as palavras na maior parte se tiram de poucas outras e como variam de terminação muitas d'ellas para exprimir cousas ou idéas novas.

(RIBEIRO, 1920, p. 8)

Ribeiro (1920, p. 8) enfatiza que o estudo das formas, ou morfologia, mostra como as palavras, na maior parte, se tiram de poucas outras. Além disso, variam de terminação muitas delas para exprimir coisas ou ideias novas.

De acordo com Ribeiro (1920, p. 8), sintaxe “[...] é o tratado em que se estudam as relações das palavras entre si, no discurso.”, e evidencia:



(RIBEIRO, 1920, p. 6)

Identificamos que Ribeiro (1920, p. 8), na *Grammatica Portugueza: Grammatica da infância*, considera a sintaxe a parte mais importante da gramática, tanto que ressalta a dependência das demais partes a ela. Justifica sua teoria, enfatizando que falar ou escrever consiste, sempre, em compor frases ou mesmo dizer coisas que têm sentido.

Aponta, além disso, que, mesmo sendo tratada por último, a sintaxe deve ser considerada, sempre, o ponto de partida. Para Ribeiro (1920, p. 8), inadmissível o estudo da gramática de língua alguma sem saber falar ou elaborar frase, por mais simples que sejam.

Assim sendo, após a exposição das análises das gramáticas para o ensino primário, portuguesas e brasileiras, apresentamos as análises dos exercícios gramaticais para o ensino primário, produzidos na segunda metade do século XIX.

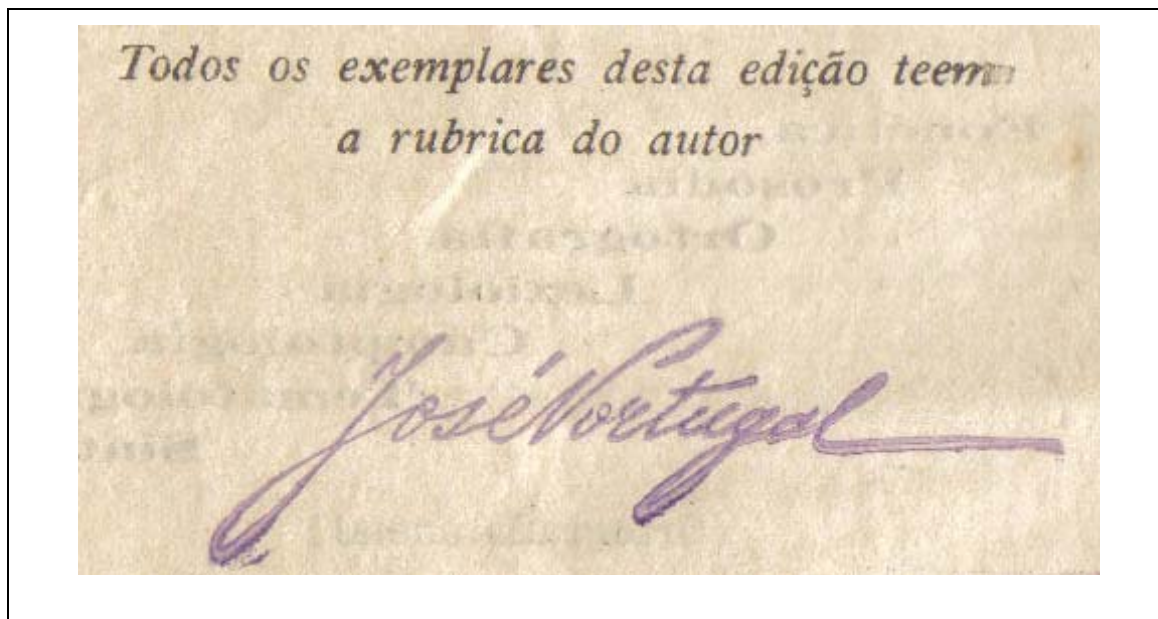
4.3. Exercícios gramaticais

As obras elegidas para essa análise são *Exercícios gramaticais e modelos de análise*. Fonética, prosódia, ortografia, lexiologia, camptologia, tematologia, sintaxe. Ortografia oficial, de José Portugal, publicada em Portugal em 1926, e *Noções de grammatica*. Exercícios da língua materna: invenção, disposição, elocução, orthographia, redacção, de Menezes Vieira, publicada no Brasil em 1897.

A obra *Exercícios gramaticais e modelos de análise*, do português José Portugal, foi publicada em Portugal, em 1926, pela editora Livraria Ferin – Torres & Cia., contempla 186 páginas.

Trata-se do terceiro autor a ser destacado, por contribuir com suas publicações, na segunda metade do século XIX. José Portugal é uma figura de destaque, no contexto de sua geração, por ser atuante nas questões culturais. A exemplo de seu envolvimento em polêmicas de questões linguísticas, tomou o partido de seu contemporâneo Epiphanio Dias, ao lado de outros ilustres como Carlos Claudino Dias, Luís Filipe Leite e A. B. Santos Martins. Destacamos sua obra: *Curso prático de Português* 7. ed. reorganizada, corrigida e melhorada. Ortografia oficial. 1 vol. 512 p. com 709 exercícios.

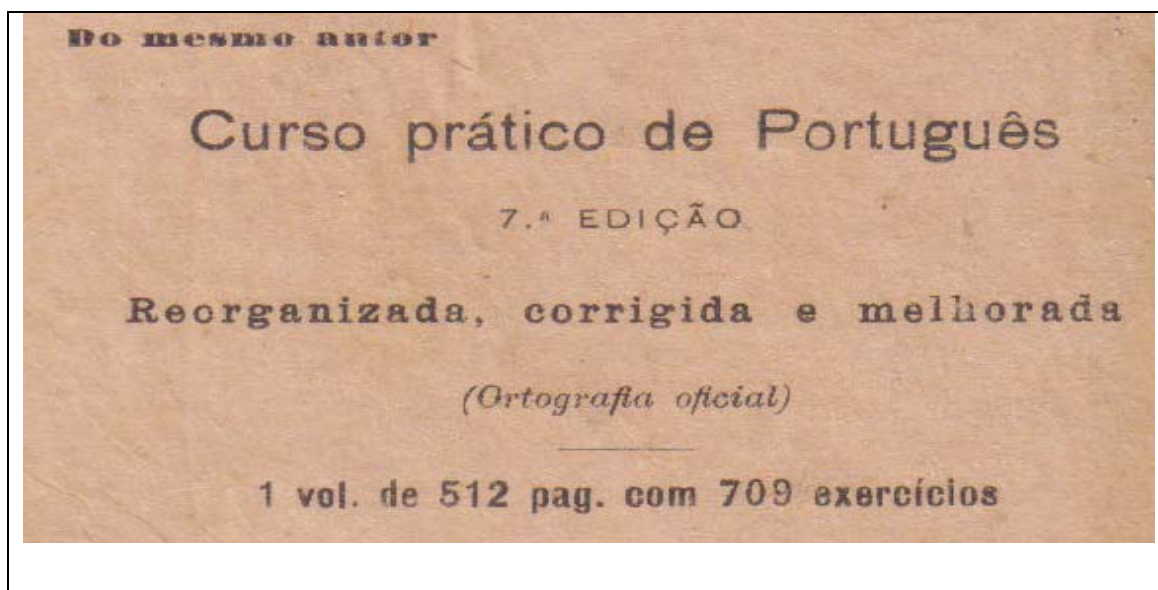
Portugal (1926) marca, mais uma vez, sua autoria ao gravar sua assinatura no anverso da folha de rosto, de acordo com o destaque a seguir:



(PORTUGAL, 1926)

Constatamos, nessa atitude, uma aceitação das normas de publicação, inclusive, corroborando com a ideia de que é contra a cópia.

Portugal (1926) revela, na contracapa dos *Exercícios gramaticais e modelos de análise*, outra obra de sua autoria, *Curso prático de Português*. Sendo assim, apresentamos a figura:



(PORTUGAL, 1926)

Diante dessa divulgação, inferimos tratar-se de uma prática comum, na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, tanto em Portugal, como no Brasil. E, como tal, encontra-se, plenamente, inserido no espírito de sua época.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Ao tratarmos a primeira categoria, analisaremos a organização da obra *Exercícios Gramaticais*, de Portugal (1926, p. 183-186) e, dessa forma, apresentamos o Índice, que apresenta a seguinte estrutura:

ÍNDICE

(Os números indicam exercícios)

Fonologia

Ortografia

- | | |
|--|---|
| As letras vogais, 1. | Os ditongos <i>eu</i> e <i>éu</i> , 49. |
| As letras consoantes, 4. | Os ditongos <i>oi</i> e <i>ói</i> , 52. |
| Os ditongos orais, 7. | O ditongo <i>ui</i> , 55. |
| Os ditongos nasais, 10. | Os ditongos <i>ei</i> e <i>éi</i> , 58. |
| As sílabas, 13. | O <i>u</i> , e o <i>o</i> com o valor de <i>u</i> , 61. |
| Os monossílabos, 16. | O <i>z</i> , e o <i>s</i> com o valor de <i>z</i> (<i>e</i>), 64. |
| Os dissílabos, 19. | O emprêgo do <i>h</i> , 67. |
| Os trissílabos, 22. | O emprêgo do <i>ch</i> e do <i>x</i> , 70. |
| Os polissílabos, 25. | Os trigramas <i>per</i> e <i>pre</i> , 73. |
| Os sinais nasais, 28. | Representação do fonema <i>c</i> (<i>e</i>), 76. |
| O acento agudo, 31. | Representação do fonema <i>j</i> (<i>e</i>), 79. |
| O acento grave e o trema, 34. | As terminações <i>exa</i> e <i>esa</i> , 82. |
| O acento circunflexo, 37. | |
| A cedilha, 40. | |
| O hífen ou risca-d'união, 43. | |
| O ditongo <i>ão</i> ou <i>am</i> , 46. | |

Prosódia

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| Os vocábulos agudos, 85. | Os vocábulos esdrúxulos, 91. |
| Os vocábulos graves, 88. | |

Morfologia

Lexiologia

- | | |
|--|---|
| Os verbos, 2, 11, 20. | A preposição <i>a</i> e os artigos definidos, 17. |
| O artigo definido, 5. | A preposição <i>em</i> e os artigos, 23. |
| O artigo indefinido, 8. | |
| A preposição <i>de</i> e os artigos, 14. | |

- A preposição *por* e os artigos definidos, 26.
- As preposições *para, com* e os artigos definidos, 32.
- O substantivo, 35, 44, 53, 62, 71, 80, 92.
- O adjectivo, 41, 50, 59, 68, 77, 86, 95.
- Os nomes gentílicos, 99.
- O adjectivo substantivado, 103.
- Os pronomes pessoais, 106.
- Os pronomes pessoais *êle, ela, êles, elas*, e a preposição *de*, 109.
- Os pronomes pessoais *êle, ela, êles, elas*, e a preposição *em*, 112.
- Os pronomes pessoais *migo, tigo, sigo, nosco, vosco*, e a preposição *com*, 115.
- Os pronomes pessoais *eu, me, mim, migo*, 118.
- Os pronomes pessoais *nós, nos, nosco*, 121.
- Os pronomes pessoais *tu, te, ti, tigo*, 124.
- Os pronomes pessoais *vós, vos, vosco*, 127.
- Os pronomes pessoais *lhe, lhes*, 129.
- Os pronomes pessoais *o, a, os, as*, 131, 133.
- As formas *lo, la, los, las*, dos pronomes pessoais *o, a, os, as*, 135.
- As formas *no, na, nos, nas*, dos pronomes pessoais *o, a, os, as*, 137.
- Os pronomes pessoais *lhe, lhes, e o, a, os, as*, 139.
- Os pronomes pessoais *me, te, e o, a, os, as*, 141.
- Os pronomes pessoais *nos, vos, e o, a, os, as*, 143.
- O advérbio *eis*, e os pronomes pessoais *o, a, os, as*, 145.
- Os pronomes pessoais reflexos *se, si, sigo*, 147.
- Os pronomes possessivos 149, 151, 153, 155, 159.
- Os pronomes possessivos e pessoais, 157.
- Os pronomes demonstrativos, 161, 163, 165, 167, 169, 171, 173, 175, 177.
- Os pronomes relativos, 179, 181, 183, 185, 187, 189.
- O pronome demonstrativo-relativo *quem*, 191.
- O advérbio pronominal relativo *onde*, 193, 195.
- Os pronomes interrogativos, 197, 199.
- Os advérbios pronominais interrogativos, 201.
- Os pronomes indefinidos, 203, 205, 207, 209, 211, 213.
- Locuções pronominais indefinidas, 215.
- As preposições, 217, 219.
- A preposição *em*, 221.
- A preposição *de*, 223.
- A preposição *a*, 225.
- Preposições concorrentes, 227.
- Locuções prepositivas, 229, 231.
- Os advérbios, 234, 236, 239, 241.
- Os advérbios de modo, 244, 246.
- Advérbios pronominais interrogativos, 248.
- Adjectivos adverbiados, 250.
- Locuções adverbiais, 252, 254.
- As conjunções, 256, 258, 260.
- Locuções conjuncionais, 262, 264, 266.
- As interjeições, 268.
- As locuções interjectivas, 270.
- As expressões substantivadas, 272.

Tematologia

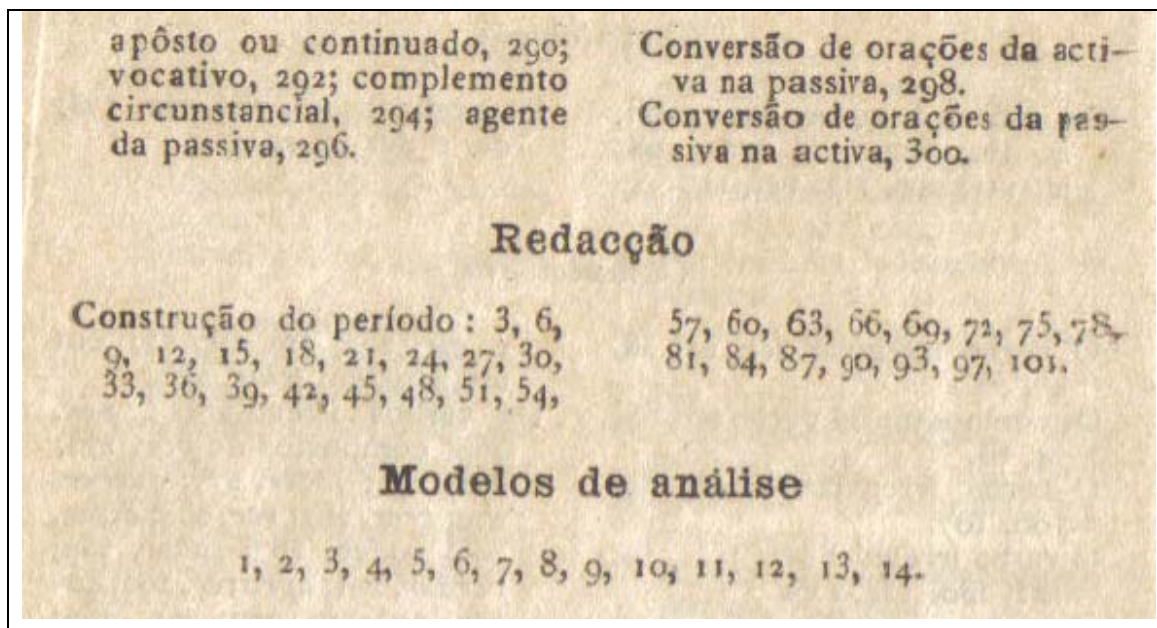
- Os sufixos : *agem*, 94; *ez*, 98; *és*, 102; *eza*, 105; *aria*, 108; *ia*, 111; *oso*, 114; *vel*, 117.
- Os prefixos : *in*, 120, *em*, 123; *de*, e *des* ou *es*, 126.

Camptologia

- O verbo irregular *ter*, 29, 38, 47, 56.
- Os compostos do verbo *ter*, 65, 74, 83.
- O verbo irregular *haver*, 89, 100, 107.
- O verbo irregular *ser*, 113, 119, 125, 130, 134, 138.
- O verbo irregular *estar*, 142, 146, 150.
- Verbos regulares da 1.^a conjugação, 154, 158, 162, 170, 174, 178.
- Os verbos terminados em *çar*, 182; em *gar* e *car*, 186; em *oar* e *uar*, 190; em *ear*, 194; em *iar*, 198.
- Verbos regulares da 2.^a conjugação, 202, 206, 210, 214, 218.
- Os verbos terminados em *cer*, 222; em *oer*, 226.
- Verbos regulares da 3.^a conjugação, 230, 235, 240, 245, 249.
- Os verbos terminados em *ger* e *gir*, 253; em *air*, 257; em *uir*, 261; em *truir*, 265.
- Os verbos irregulares : *pôr*, 269; compostos de *pôr*, 273; *dar*, 275; *fazer*, 277; *querer*, 279; *crer*, 281; *ver*, 283; *dizer*, 285; *poder*, 287; *saber*, 289; *perder*, 291; *aprazer*, 293; *caber*, 295; *ir*, 297; *vir*, 299; compostos de *vir*, 301; *pedir*, 302; *ouvir*, 303; *dormir*, 304; *ferir*, 305; *subir*, 306; *seguir*, 307.
- O verbo *haver* impessoal, 308, 309.
- O singular e o plural, 96, 104, 110, 116, 122, 128, 132, 136, 140, 144, 148, 152, 156, 160.
- O masculino e o feminino, 164, 168, 172, 176, 180, 184, 188, 192.
- Os graus de significação, 196, 200, 204, 208, 212, 216, 220, 224.
- A voz activa e a voz passiva, 232, 237, 242.

Sintaxe

- A oração ou proposição absoluta, 228.
- A proposição principal, 233, 238, 243.
- A proposição subordinada, 247, 251, 255, 259.
- Orações principais sindeticamente coordenadas, 263.
- Orações principais assindeticamente coordenadas, 267.
- Orações subordinadas sindeticamente coordenadas, 271.
- Os elementos da proposição : sujeito, 274, 276, 278; predicado, 280; complemento directo, 282; predicativo do sujeito, 284; predicativo do complemento directo, 286; complemento indirecto, 288;



(PORTUGAL, 1926, p.186)

A obra *Os Exercícios gramaticais e modelos de análise*, do português José Portugal, foi publicada em Portugal em 1926 pela editora Livraria Ferin – Torres & Cia., contempla 186 páginas.

Índice

| | |
|--------------------------|--|
| Fonologia | |
| Ortografia | |
| As letras vogais | O hífen ou risca-d'união |
| As letras consoantes | O ditongo <i>ão</i> ou <i>am</i> |
| Os ditongos orais | Os ditongos <i>eu</i> e <i>eu</i> |
| Os ditongos nasais | Os ditongos <i>oi</i> e <i>oi</i> |
| As sílabas | O ditongo <i>ui</i> |
| Os monossílabos | Os ditongos <i>ei</i> e <i>éi</i> |
| Os dissílabos | O <i>u</i> , <i>e</i> o <i>o</i> com o valor de <i>u</i> |
| Os trissílabos | O <i>z</i> e o <i>s</i> com o valor de <i>z</i> (<i>e</i>) |
| Os polissílabos | O emprêgo do <i>h</i> |
| Os sinais nasais | O emprêgo do <i>ch</i> e do <i>x</i> |
| O acento agudo | Os trigramas <i>per</i> e <i>pré</i> |
| O acento grave e o trema | Representação do fonema <i>c</i> (<i>e</i>) |
| O acento circunflexo | Representação do fonema <i>j</i> (<i>e</i>) |
| A cedilha | As terminações <i>eza</i> e <i>esa</i> |
| | |
| Prosódia | |
| Os vocábulos agudos | Os vocábulos esdrúxulos |
| Os vocábulos graves | |

| | |
|--|--|
| Morfologia | |
| Lexiologia | |
| Os verbos | Os pronomes possessivos e pessoais |
| O artigo definido | Os pronomes demonstrativos |
| O artigo indefinido | Os pronomes relativos |
| A preposição <i>de</i> e os artigos | Os pronomes demonstrativo-relativo <i>quem</i> |
| A preposição <i>a</i> e os artigos definidos | O advérbio pronominal relativo <i>onde</i> |
| A preposição <i>em</i> e os artigos | Os pronomes interrogativos |
| A preposição <i>por</i> e os artigos definidos | Os advérbios pronominais interrogativos |
| As preposições <i>para</i> , <i>com</i> e os artigos definidos | Os pronomes indefinidos |
| O substantivo | Locuções pronominais indefinidas |
| O adjetivo | As preposições |
| Os nomes gentílicos | A preposição <i>em</i> |
| O adjetivo substantivado | A preposição <i>de</i> |
| Os pronomes pessoais | A preposição <i>a</i> |
| Os pronomes pessoais <i>êle</i> , <i>ela</i> , <i>êles</i> , <i>elas</i> , e a preposição <i>de</i> | Preposições concorrentes |
| Os pronomes pessoais <i>migo</i> , <i>tigo</i> , <i>sigo</i> , <i>nosco</i> , <i>vosco</i> , e a preposição <i>com</i> | Locuções prepositivas |
| Os pronomes pessoais <i>eu</i> , <i>me</i> , <i>mim</i> , <i>migo</i> | Os advérbios |
| Os pronomes pessoais <i>nós</i> , <i>nos</i> , <i>nosco</i> | Os advérbios de modo |
| Os pronomes pessoais <i>tu</i> , <i>te</i> , <i>ti</i> , <i>tigo</i> | Advérbios pronominais interrogativos |
| Os pronomes pessoais <i>vós</i> , <i>vos</i> , <i>vosco</i> | Adjectivos adverbiados |
| Os pronomes pessoais <i>lhe</i> , <i>lhes</i> , e <i>o</i> , <i>a</i> , <i>os</i> , <i>as</i> | Locuções adverbiais |
| Os pronomes pessoais <i>me</i> , <i>te</i> , e <i>o</i> , <i>a</i> , <i>os</i> , <i>as</i> | As conjunções |
| Os pronomes pessoais <i>nos</i> , <i>vos</i> , e <i>o</i> , <i>a</i> , <i>os</i> , <i>as</i> | Locuções conjuncionais |
| O advérbio <i>eis</i> , e os pronomes pessoais <i>o</i> , <i>a</i> , <i>os</i> , <i>as</i> | As interjeições |
| Os pronomes pessoais reflexivos <i>se</i> , <i>si</i> , <i>sigo</i> | As locuções interjectivas |
| Os pronomes possessivos | As expressões substantivadas |

| | |
|--|---|
| Tematologia | |
| Os sufixos: <i>agem</i> , <i>ez</i> , <i>ês</i> , <i>eza</i> , <i>ária</i> , <i>ia</i> , <i>oso</i> , <i>vel</i> | Os prefixos: <i>in</i> , <i>em</i> , <i>de</i> , e <i>es</i> ou <i>es</i> |

| | |
|---|--|
| Camptologia | |
| O verbo irregular <i>ter</i> | |
| Os compostos do verbo <i>ter</i> | |
| O verbo irregular <i>haver</i> | |
| O verbo irregular <i>ser</i> | |
| O verbo irregular <i>estar</i> | |
| Verbos regulares da 1ª conjugação | |
| Os verbos terminados em <i>çar</i> ; em <i>gar</i> e <i>car</i> ; em <i>oar</i> e | |

A obra constitui-se, inicialmente, por Prefácio, que será analisado em outra categoria, nesse trabalho. Em seu estilo composicional divide-se em três partes, a saber: Fonologia, Morfologia e Sintaxe. Acrescenta, intercalada nos exercícios, ao longo da obra, a Redação e Modelo de análise fonológica, morfológica e sintática.

Para iniciar seu estudo gramatical, na obra *Exercícios Gramaticais*, Portugal (1926, p. 1) propõe, em todas as partes, exercícios de Fonologia, Morfologia e Redação, nessa mesma ordem. Em quantidade, obtivemos o seguinte resultado:

| EXERCÍCIOS | QUANTIDADE |
|--------------------------|------------|
| Fonologia – Ortografia | 28 |
| Fonologia – Prosódia | 03 |
| Morfologia – Lexiologia | 106 |
| Morfologia – Camptologia | 103 |
| Morfologia – Tematologia | 11 |
| Redação | 33 |
| Sintaxe | 25 |
| TOTAL | 309 |

Portugal (1926, p. 183-186) apresenta 309 exercícios e, além desses, 14 (catorze) Modelos de Análise, ao final da obra. Vale ressaltar que, de acordo com Espinha (2008, p. 287), camptologia:

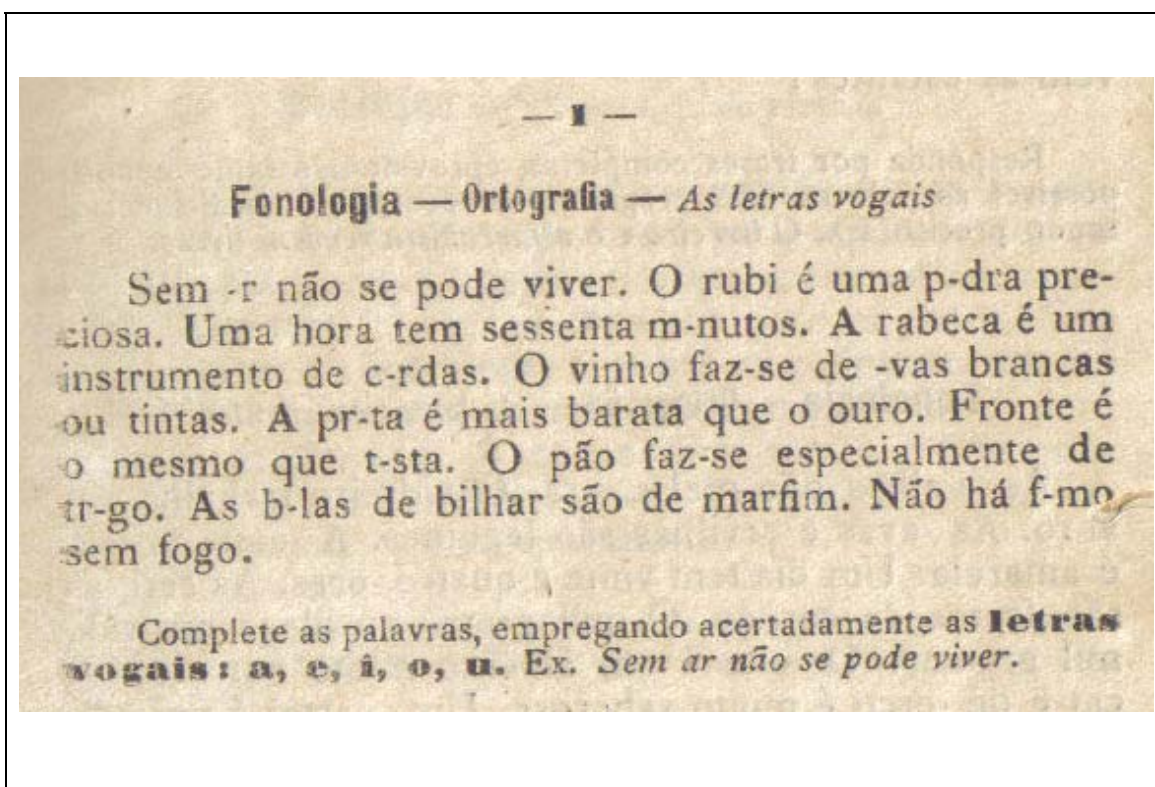
[...] é a parte da morfologia que trata das variações da forma que as palavras flexionáveis podem apresentar no discurso, segundo a diversidade das relações que exprimem e das modificações que apresentam na sua significação. (ESPINHA, 2008, p. 287).

Espinha (2008, p.1498) esclarece que tematologia consiste na parte da Morfologia que estuda os temas das palavras. Dessa forma, podemos identificar qual parte o autor prioriza. Observamos que, à sintaxe foi dispensada menos atenção, de acordo com o espírito de época.

A fim de obtermos uma análise mais minuciosa, optamos por revelar alguns exercícios, na íntegra, propostos Portugal (1926, p. 1-2). Para tanto, selecionamos os exercícios elencados, a seguir:

1. Fonologia – Ortografia – As letras vogais
2. Morfologia – Lexiologia – Os verbos
3. Redação – Construção do período

Portugal (1926, p. 1), ao propor esse primeiro exercício gramatical, de Fonologia – Ortografia – As letras vogais, respeita a ordem da Organização da Gramatical elementar da Língua Portuguesa, de seu contemporâneo Martins (1892) e, igualmente, adotada no ensino primário. Desse modo, o autor expõe:



(PORTUGAL, 1926, p. 1)

1

Fonologia – Ortografia – as letras vogais

Sem –r não se pode viver. O rubi é uma p-edra preciosa. Uma hora tem sessenta m-nutos. A rabeca é um instrumentno de c-ordas. O vinho faz-se de –vas brancas ou tintas. A pr-ta é mais barata que o ouro. Fronte é o mesmo que t-sta. O pão faz-se especialmente de tr-go. As b-las de bilhar são de marfim. Não há f-mo sem fogo.

Complete as palavras, empregando acertadamente as **letras vogais: a, e, i, o, u**. Ex. *Sem ar não se pode viver*.

De acordo com a disposição do conteúdo, o mestre, em sala de aula, auxiliará o educando nas primeiras leituras. Assim sendo, somente depois de internalizado esse conteúdo, o pequeno leitor estará apto a resolver os exercícios apresentados na obra.

O autor privilegia um vocabulário simples, possivelmente, trabalhado em sala de aula, exemplificando, temos: “Sem –r não se pode viver. O rubi é uma p-dra preciosa”. Ao final, Portugal (1926, p. 1) solicita: “Complete as palavras, empregando acertadamente as **letras vogais: a, e, i, o, u**.”, inclusive, destaca conforme a citação. A fim de obter a resposta, também, acertada insere o exemplo: “*Sem ar não se pode viver*”.

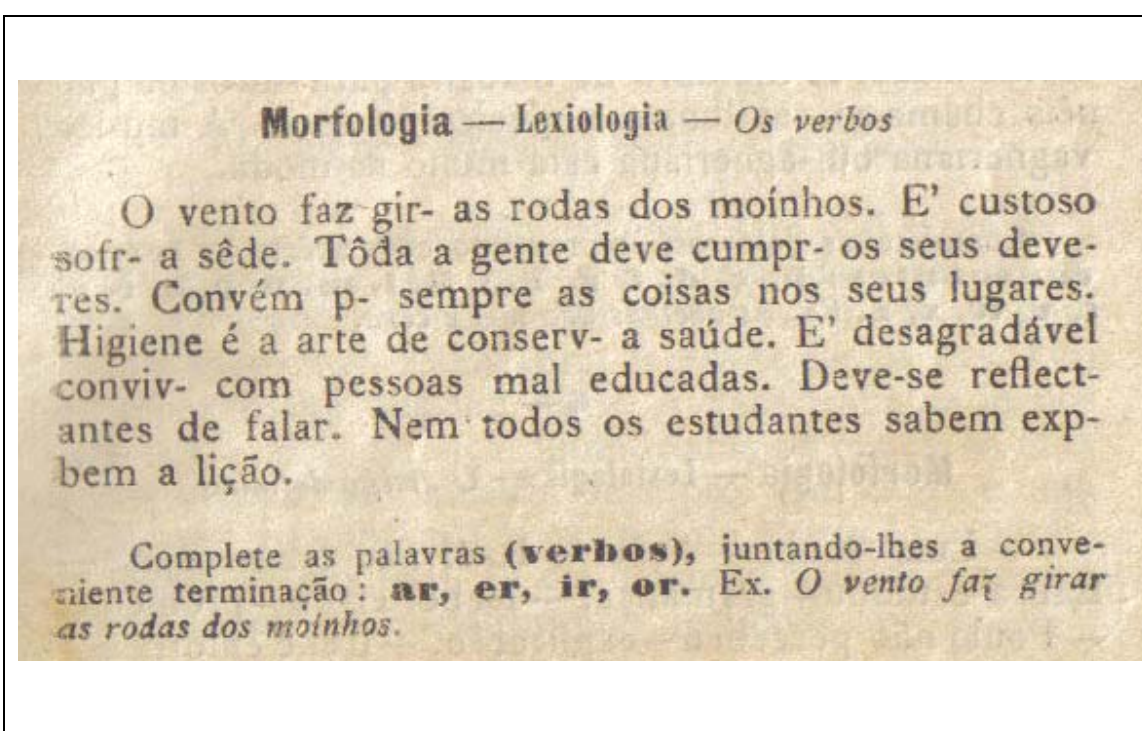
A divergência detectada entre essa obra, *Exercícios Gramaticais*, e uma gramática da língua portuguesa não se refere ao conteúdo, porém à conceitualização. Uma vez que uma gramática conceitua o estudo da língua e o mestre Portugal (1926, p. 1) apresenta os exemplos e, ao elaborar o exercício, exemplifica uma possível resposta.

Dando prosseguimento à análise, observamos que Portugal (1926, p. 1) elege a Morfologia – Lexiologia – Os verbos para o segundo exercício. Podemos afirmar que o conteúdo “verbo” foi ensinado aos educandos. Em virtude disso, é sabido que, de acordo com Martins (1892, p. 49), as “[...] palavras com que se enuncia e atribui, a uma pessoa ou coisa, uma acção, qualidade ou estado, chamam-se *verbos*”.

Martins (1892, p. 52), por sua vez, adverte:

Os verbos portugueses nomeiam-se pelo presente do infinito impessoal e reduzem-se todos a três modelos de conjugação que se denominam 1ª conjugação ou verbos de tema em *a*, 2ª conjugação ou verbos de tema em *e* e 3ª conjugação ou verbos de tema em *i*. (MARTINS, 1892, p. 52)

Salientamos que os discursos de algumas frases dizem respeito à saúde, higiene pessoal, fazendo parte do cotidiano do educando. Trata-se de uma preocupação de Portugal (1926, p. 1) que determina:



(PORTUGAL, 1926, p. 1)

2

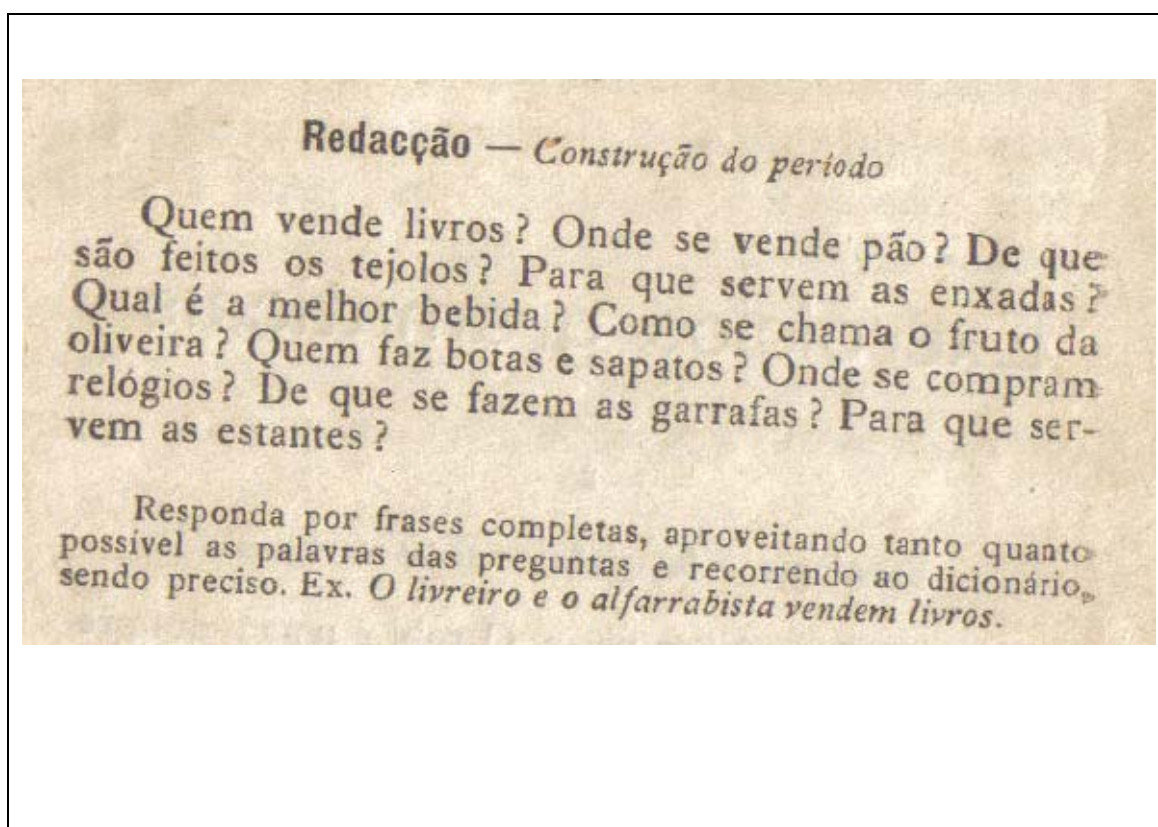
Morfologia – Lexiologia – Os verbos

O vento faz gir- as rodas dos moinhos. É custoso sofr- a sêde. Tôda a gente deve cumpr- os seus deveres. Convém p- sempre as coisas nos seus lugares. Higiene é a arte de conserv- a saúde. É desagradável conviv- com pessoas mal educadas. Deve-se reflect- antes de falar. Nem todos os estudantes sabem exp- bem a lição. (p.1).

Complete as palavras (**verbos**), juntando-lhes a conveniente terminação; **ar, er, ir, or**. Ex. *O vento faz girar as rodas dos moinhos.*

Dentre tantas possibilidades, o autor incluiu, em sua seleção, essas frases: “Higiene é a arte de conservar a saúde” e “Deve-se reflectir antes de falar.” Em seguida determina que se complete “[...] as palavras (verbos), juntando-lhes a conveniente terminação: ar, er, ir, or.” Incluindo um exemplo: “O vento faz girar as rodas dos moinhos.”

O terceiro exercício, por conseguinte, trata da Redação – Construção do período. Portugal (1926, p. 2) apresenta dez frases interrogativas:



(PORTUGAL, 1926, p. 3)

3

Redacção – *Construção do período* (p.2)

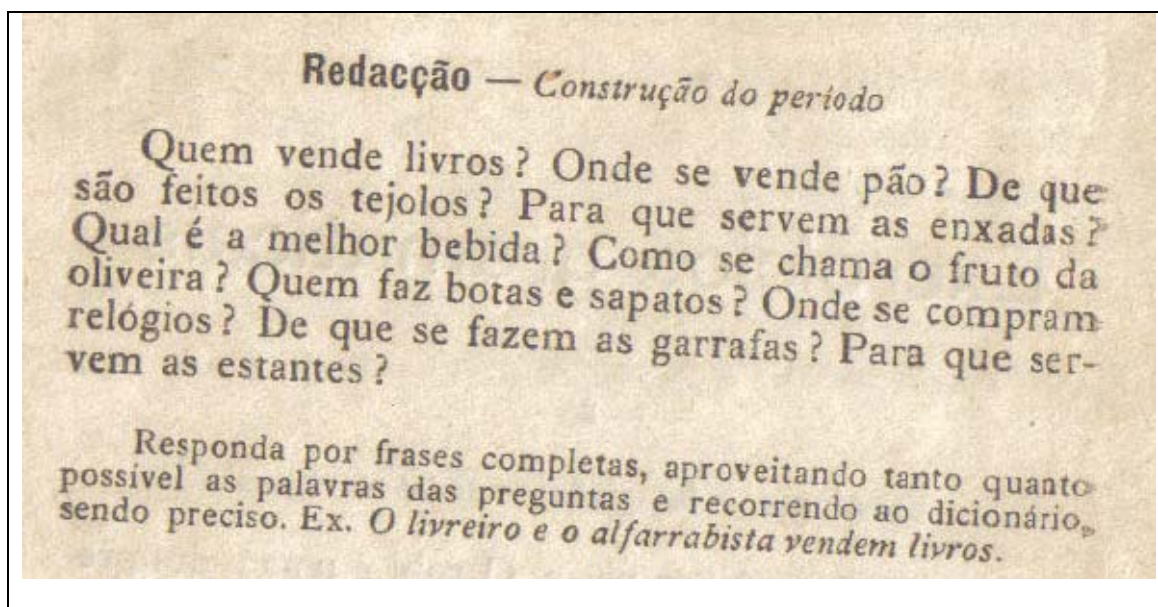
Quem vende livros? Onde se vende pão? De que são feitos os tejos? Para que servem as enxadas? Qual é a melhor bebida? Como se chama o fruto da oliveira? Quem faz botas e sapatos? Onde se compram relógios? De que se fazem as garrafas? Para que servem as estantes?

Responda por frases completas, aproveitando tanto quanto possível as palavras das perguntas e recorrendo ao dicionário, sendo preciso. Ex. *O livreiro e o alfarrabistas vendem livros.* (p.2)

Dando continuidade, o autor instrui: “Responda por frases completas, aproveitando tanto quanto possível as palavras das perguntas e recorrendo ao dicionário sendo preciso.” Da mesma forma que nos demais exercícios, introduz um exemplo ao final da solicitação.

Com relação à produção textual, cumpre-nos questionar os propósitos do autor, inseridos no Prefácio da obra, e a quantidade de exercícios elaborados para Redação, em número de 33, apenas.

Portugal (1926, p. 117) propicia ao educando 25 exercícios de sintaxe que, indubitavelmente, são insuficientes para alcançar os objetivos de compreensão textual, propostos para a obra. O autor destaca:



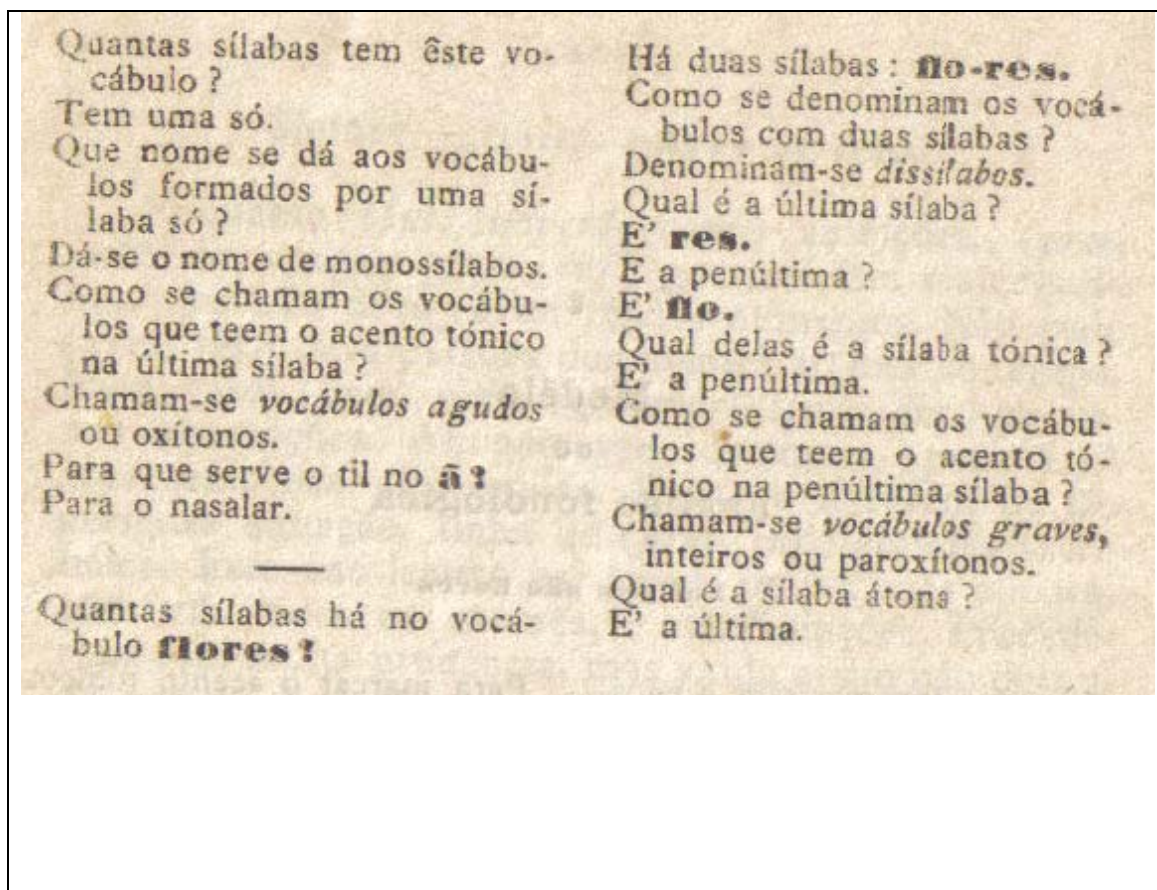
Na obra *Exercícios Gramaticais*, Portugal (1926, p. 117), apresenta algumas orações com as palavras fora da ordem sintática, a exemplo de “cão animal um o é”. Depois de todas as orações, o autor solicita a colocação das “palavras de cada grupo na ordem necessária para assim formar uma **oração ou proposição absoluta**.” Vale ressaltar, que há a inserção da definição de oração, como sendo “[...] frase verbal de sentido independente e completo.”. Complementa com duas observações e seus respectivos exemplos.

Ratificando sua preocupação com o processo ensino-aprendizado, Portugal (1926, p. 310) oferece 14 modelos de análises ao final dessa obra. Sendo assim, selecionamos um modelo de análise fonológica e verificamos que o autor elaborou questionamentos que abarcam, minuciosamente, o conteúdo de fonologia da gramática da língua portuguesa. O autor estabelece:

Modêlo
de
análise fonológica

Tulipas são flores

- Quantos fonemas tem o vocábulo **tulipas**?
- Tem sete fonemas.
- Quantas letras tem?
- Tem sete letras.
- Por que letra está representado o primeiro fonema?
- Pela letra **t**.
- É o último fonema?
- Pela letra **s**.
- De quantas consoantes se compõe?
- De quatro consoantes: **t l p s**.
- É de quantas vogais?
- De três vogais: **u i a**.
- Quantas sílabas tem?
- Tem três sílabas.
- Como se chamam os vocábulos que tem três sílabas?
- Chamam-se *trissílabos* ou *polissílabos*.
- Qual é a última sílaba?
- É **pas**.
- A penúltima?
- É **li**.
- A antepenúltima?
- É **tu**.
- Qual é a sílaba tónica?
- É a antepenúltima.
- Para que serve o acento agudo sobre a **ú**?
- Para marcar o acento tónico. Que nome se dá aos vocábulos que tem o acento tónico na antepenúltima sílaba?
- Dá-se o nome de *vocábulos esdrúxulos*, dactílicos ou proparoxítonos.
- Quais são as sílabas átonas?
- São **li, pas**
-
- De quantos fonemas se compõe o vocábulo **são**?
- De três fonemas.
- É de quantas letras?
- De três letras.
- Com que letra está figurado o primeiro fonema?
- Com a consoante **s**.
- O segundo fonema?
- Com a vogal nasal **ã**.
- É o terceiro fonema?
- Com a vogal **o**.
- Como se chama a combinação de dois fonemas vogais que se pronunciam numa só emissão da voz?
- Chama-se *ditongo*.
- Há ditongo neste vocábulo?
- Há o ditongo **ão**.



(PORTUGAL, 1926, p. 165)

Modêlo de análise fonológica

| | |
|--|--|
| Túlipas são flores | |
| Quantos fonemas tem no vocábulo túlipas ? | Chamam-se <i>trissílabas</i> ou <i>polissílabos</i> . |
| Tem sete fonemas. | Qual é a última sílaba? |
| Quantas letras tem? | É pas . |
| Tem sete letras. | A penúltima? |
| Por que letra está representado o primeiro fonema? | É li . |
| Pela letra t . | E antepenúltima? |
| E o último fonema? | É tu . |
| Pela letra s . | Qual é a sílaba tónica? |
| De quantas consoantes se compõe? | É a antepenúltima. |
| De quatro consoantes: t l p s . | Para que serve o acento agudo sobre o ú ? |
| E de quantas vogais? | Para marcar o acento tónico. |
| De três vogais: u i a . | Que nome se dá aos vocábulos que teem o acento tónico na antepenúltima sílaba? |
| Quantas sílabas tem? | Dá-se o nome de vocábulos <i>esdrúxulos</i> , <i>dactílicos</i> ou <i>proparoxítonos</i> . |
| Tem três sílabas. | Quais são as sílabas átonas? |
| Como se chamam os vocábulos que teem três sílabas? | São li, pas . |

O autor sugere o vocábulo **túlipas** ao propor questionamentos e apontaremos, dessa forma, alguns:

- Quantos fonemas tem o vocábulo **túlipas**?

Tem sete fonemas.

- Quantas letras tem?

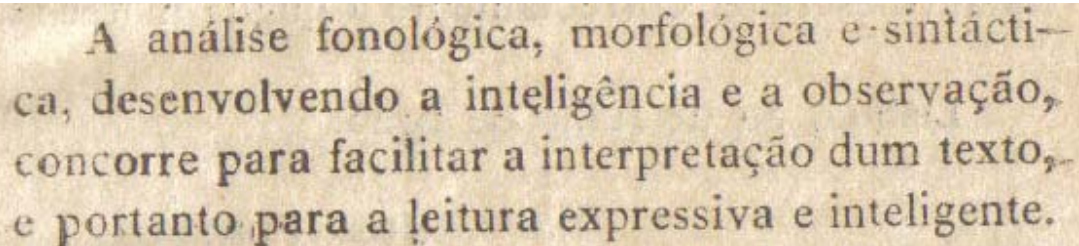
Tem sete letras.

Convém ressaltarmos que, com o mesmo vocábulo **túlipas**, Portugal (1926, p. 163) elabora Modelo de análise morfológica e sintática.

Ao findar a análise referente ao primeiro aspecto: Organização da obra, cumpre-nos efetuarmos a análise do segundo aspecto: Prefácio.

Segundo aspecto: Prefácio

Portugal (1926) inicia, no Prefácio da obra *Exercícios Gramaticais*, suas considerações ao tratar da análise fonológica, morfológica e sintática. O autor observa:

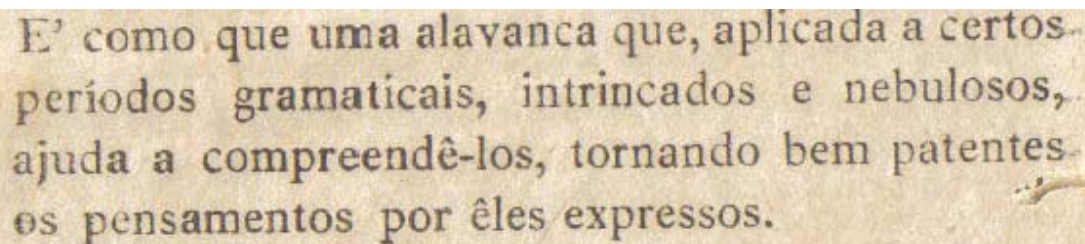


A análise fonológica, morfológica e sintática, desenvolvendo a inteligência e a observação, concorre para facilitar a interpretação dum texto, e portanto para a leitura expressiva e inteligente.

Portugal (1926)

O objetivo proposto, por Portugal (1926), é obter uma “[...] leitura expressiva e inteligente”. Para tanto, apresenta as análises, fonológica, morfológica e sintática, como um processo que vai desenvolver a inteligência e a observação. O autor julga que, dessa forma, “[...] concorre para facilitar a interpretação de um texto.”

Nessa perspectiva, faz uma analogia ao dizer que a análise equipara-se a uma alavanca, e acrescenta:

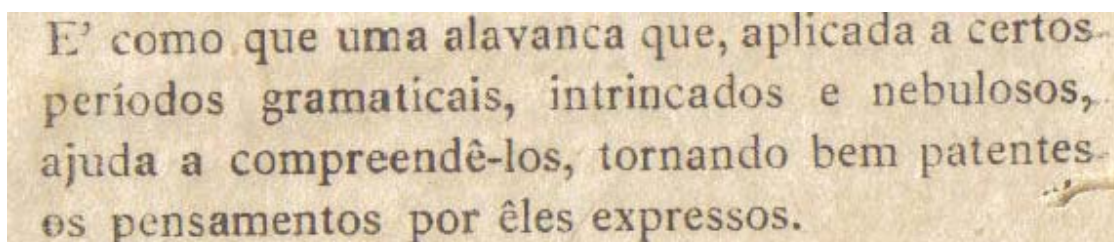


E' como que uma alavanca que, aplicada a certos períodos gramaticais, intrincados e nebulosos, ajuda a compreendê-los, tornando bem patentes os pensamentos por êles expressos.

Portugal (1926),

Portugal (1926) argumenta, a fim de convencer o leitor de que, somente, por meio da feitura das análises é que haverá a compreensão necessária linguística.

Essa prática de compreensão textual deve ser inserida na instrução primária, de acordo com Portugal (1926), com a qual corroboramos. O autor enfatiza:

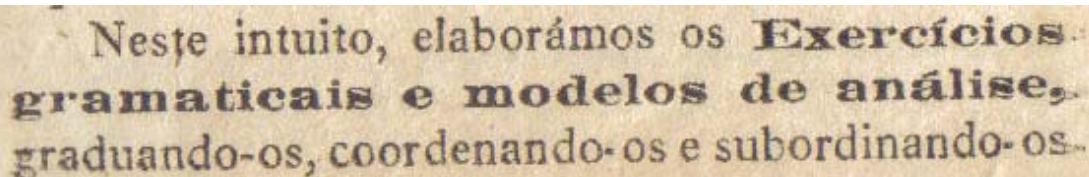


E' como que uma alavanca que, aplicada a certos períodos gramaticais, intrincados e nebulosos, ajuda a compreendê-los, tornando bem patentes os pensamentos por êles expressos.

Portugal (1926)

Cabe destacar que Portugal (1926), na obra *Exercícios Gramaticais*, alerta o leitor, possivelmente, mestre, sobre a dosagem ideal dos conteúdos linguísticos a serem ministrados no ensino primário. Em vista de tal preocupação, explicita a metodologia disposta em sua obra, iniciando com as normas elementares e, gradualmente, após a aquisição das habilidades básicas, “[...] construir frases e períodos com clareza e correcção”.

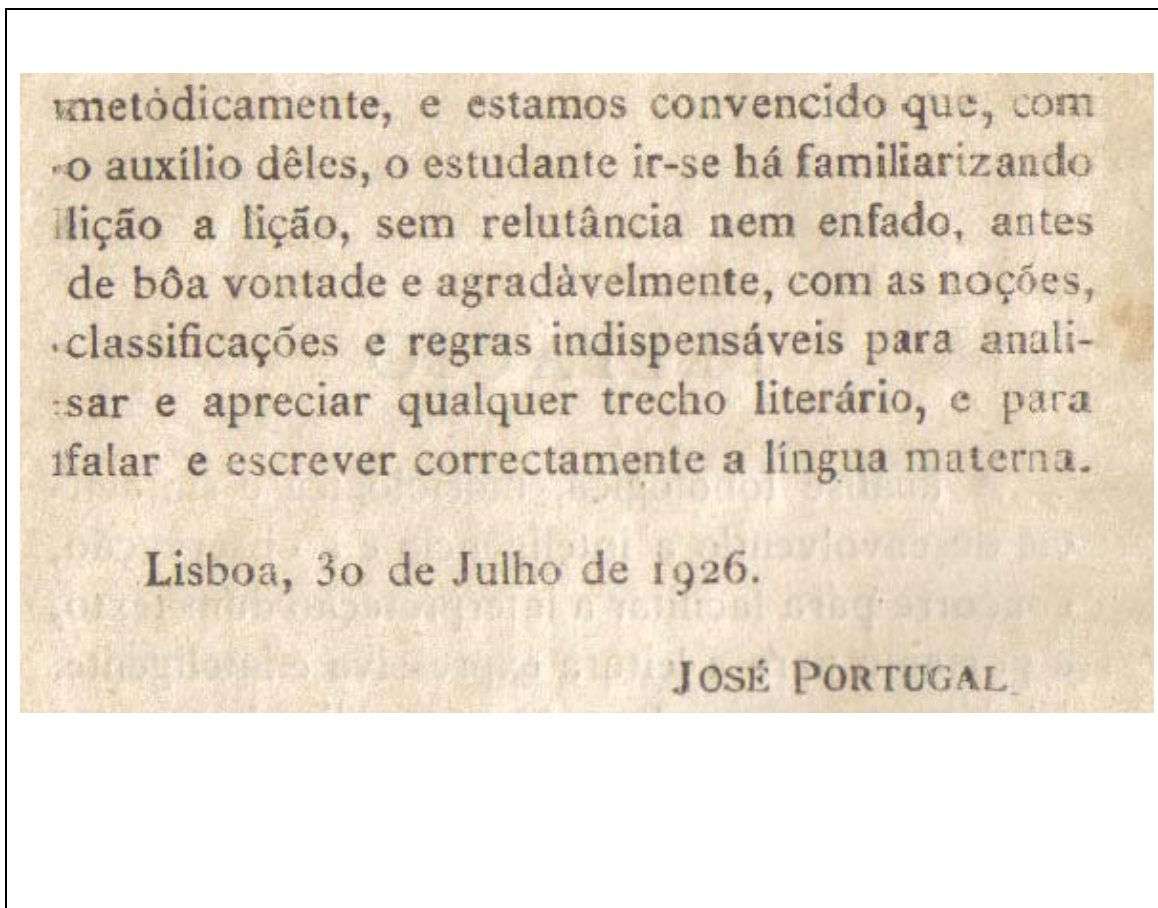
O autor, preocupado com seus educandos, elaborou essa obra, especificamente, ao ensino primário geral. Em virtude disso, revela:



Neste intuito, elaborámos os **Exercícios gramaticais e modelos de análise**, graduando-os, coordenando-os e subordinando-os.

Portugal (1926)

Portugal (1926), no final do Prefácio da obra *Exercícios Gramaticais*, ressalta que essa obra auxiliará, sobremaneira, o estudante, de tal forma que esse processo se dará sem traumas e conclui:



Portugal (1926),

Ao analisarmos o Prefácio da obra, identificamos o período “[...] e estamos convencido que, com o auxílio dêles, o estudante ir-se há familiarizando lição a lição [...]”. Em virtude disso, podemos inferir que se trata de um erro de impressão, visto tratar-se de um mestre e pesquisado tão preocupado com as questões linguísticas.

Diante do exposto, damos por concluída a análise do segundo aspecto: Prefácio e, por isso, dedicar-nos-emos ao terceiro aspecto que trata dos conceitos de língua, linguagem e gramática.

Terceira categoria: Conceitos de língua, linguagem e gramática

Portugal (1926), na obra *Exercícios Gramaticais*, alerta o leitor, possivelmente, mestre, sobre a dosagem ideal dos conteúdos linguísticos a serem ministrados no ensino primário.

Em vista de tal preocupação, explicita a metodologia disposta em sua obra:

O estudo da gramática, que se deve limitar no seu início à simples aquisição das noções elementares, especialmente daquelas que habilitam o principiante a distinguir as diversas classes ou categorias de palavras, a formar o plural e o feminino dos nomes, a conhecer os graus de significação dos adjectivos, a conjugar, oralmente e por escrito, os verbos regulares e alguns irregulares, e, finalmente, a construir frases e períodos com clareza e correcção. (PORTUGAL, 1926)

A obra *Exercícios Gramaticais e modelos de análise*, de Portugal (1926), faz parte de uma tradição que valoriza a lógica e, em virtude disso, a razão sobre o uso, ao considerar a gramática uma maneira de ensinar a falar e a escrever, corretamente. A respeito da consciência do uso, Weedwood (2002:96) enfatiza:

O aristotelismo estava longe de ser o único instrumental teórico para os gramáticos de tendência universalista. A crescente consciência do uso dos vernáculos europeus e da multiplicidade de línguas recém-descobertas fora da Europa foi contra-atacada, no início do século XVII, por uma desconfortável percepção de que o meio tradicional de manter Babel sob controle, a língua latina, até então a inquestionável língua universal, estava rapidamente perdendo eficácia. (WEEDWOOD, 2002, p. 96).

Ao tratar da gramática e o usuário, Neves (2002, p. 18-21) faz uma incursão pela história da gramática e, desse modo, focalizamos alguns conceitos:

Aí, então, estaria na hora de dizer: no ser que fala, no que chamamos de *usuário* da língua, está, então, a gramática.

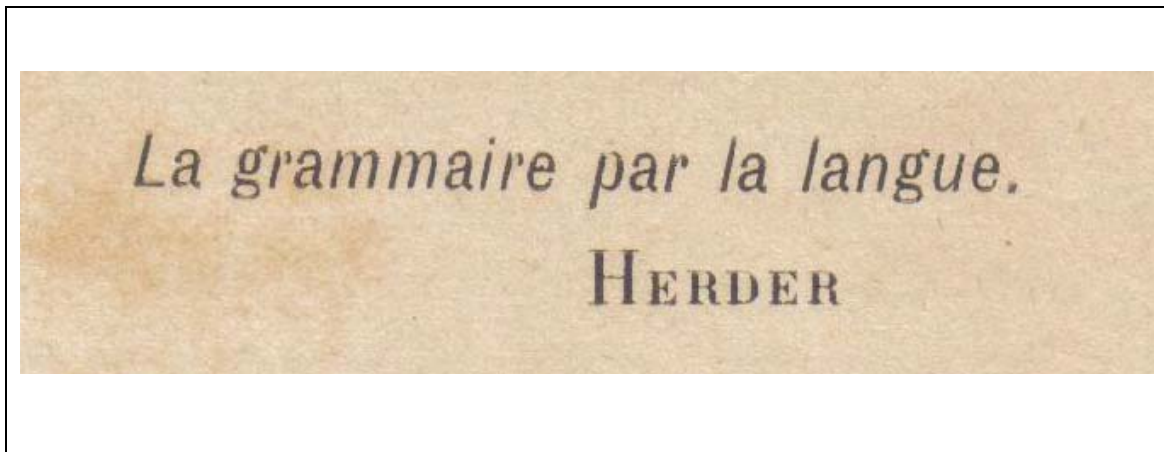
A imagem do usuário da língua está na obra de todos [filósofos e *gramáticos*], a imagem do usuário da obra “gramatical” está apenas na obra dos últimos: eles oferecem *ao usuário* uma descrição que lhe permita conhecer o padrão a ser seguido no uso da língua. (NEVES, 2002, p.18-21).

A obra de Portugal (1926) é herdeira da *Gramática* de Port-Royal, que

é a precursora reconhecida de uma longa série de gramáticas “gerais”, “filosóficas”, “universais” ou “especulativas”, cujos autores estavam preocupados em demonstrar a presença marcante dos princípios lógicos na linguagem, dissociados dos efeitos arbitrários do uso de qualquer língua particular. (WEEDWOOD, 2002, p. 100).

Em vista disso, damos prosseguimento à análise das obras relativas aos exercícios gramaticais, representada pela obra *Noções de grammatica*, Exercícios da língua materna: invenção, disposição, elocução, orthographia, redacção, do brasileiro Menezes Vieira, publicada no Brasil em 1897, pela editora Livraria Clássica de Alves & Cia. e que contempla 153 páginas.

Menezes Vieira (1897) insere uma epígrafe de Herder (1744-1803): “La grammaire par La langue”, que mostra o caminho que ele pretende seguir, a gramática para a língua. (tradução do autor). Damos destaque à citação:



Convém enfatizarmos que se trata de um ilustre escritor, filósofo e teólogo alemão, foi aluno de Kant e Hamann. Autor de pensamento original, Herder é uma das mais importantes figuras da Alemanha e da Europa do século XVIII.

Dessa forma, passamos a tratamos, a seguir, do primeiro aspecto que analisa a organização da obra.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Iniciamos com a exposição da Organização da obra *Noções de grammatica*, Exercícios da língua materna, de acordo com a primeira categoria de análise:

INDICE

| | |
|--|-----|
| Nomes de pessoas. | 7 |
| Nomes de irracionaes. | 9 |
| Nomes de cousas | 13 |
| Substantivo real e abstracto | 20 |
| Substantivo proprio e substantivo commum | 24 |
| Masculino e feminino | 29 |
| Singular e plural | 37 |
| Adjectivo qualificativo | 46 |
| O verbo | 64 |
| O sujeito | 72 |
| Complemento directo — regimen directo — paciente — accusa- tivo — complemento objectivo | 75 |
| O pronome | 81 |
| Augmentativo — diminutivo | 100 |
| Gráo do adjectivo qualificativo. | 102 |
| O artigo | 108 |
| Adjectivo possessivo | 113 |
| Adjectivo numeral. | 120 |
| Adjectivo demonstrativo | 123 |
| Adjectivos determinativos | 126 |
| Adjectivo indefinito. | 128 |
| Preposição. | 133 |
| Adverbio. | 136 |
| Interjeição. | 144 |
| Exercicios de revisão. | 145 |

Menezes Vieira (1897, p.153)

As Noções de grammatica. Exercícios da língua materna: invenção, disposição, elocução, orthographia, redacção do brasileiro Menezes Vieira foi publicada no Brasil em 1913 pela editora Francisco Alves & Cia, contempla XXX páginas.

Obra editada na editora Francisco Alves e Cia., no Brasil, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, simultaneamente à editora Aillaud, Alves & Cia., em Paris e Lisboa.

Epígrafe de Herder “ La grammaire par La langue”.

Organização da obra

Índice

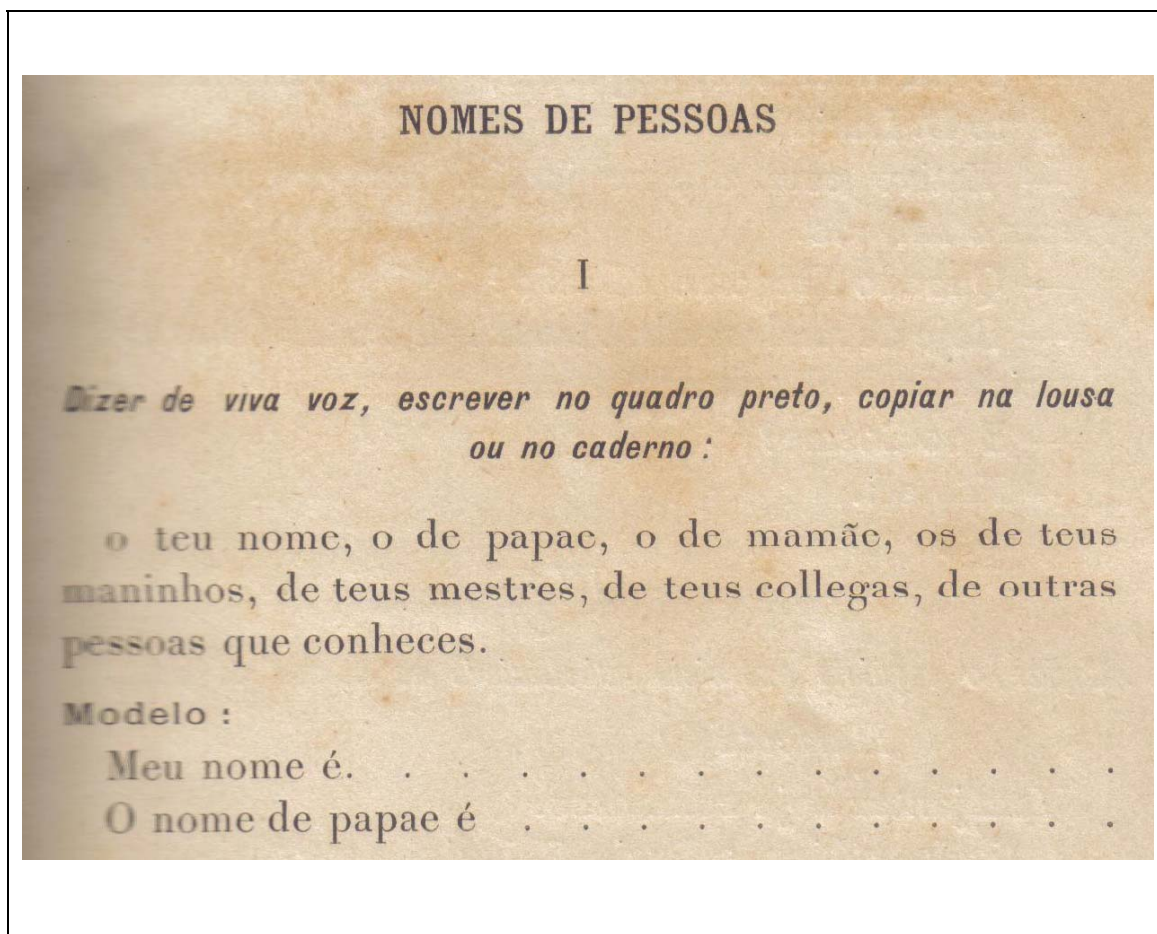
| | |
|---|---|
| Nomes de pessoas | Adjectivo demonstrativo |
| Nomes de irracioanaes | Adjectivos determinativos |
| Nomes de cousas | Adjectivo indefinito |
| Substantivo real e abstracto | Preposição |
| Substantivo proprio e substantivo commun | Adverbio |
| Masculino e feminino | Interjeição |
| Singular e plural | Exercícios de revisão |
| Adjectivo qualificativo | Conjunção |
| O verbo | Syntaxe |
| O sujeito | Proposições |
| Complemento directo – regimen directo – paciente – accusativo – complemento objectivo | Predicados |
| O pronome | Figuras de syntaxe |
| Augmentativo – diminutivo | Verbo pôr |
| Gráo do adjectivo qualificativo | Concordancia |
| O artigo | Verbo pôr |
| Adjectivo possessivo | Synonymos – antonymos – homonymos – paronymos |
| Adjectivo numeral | |

A obra *Noções de grammatica*, exercícios da língua materna, de Vieira (1897), é formada por 24 capítulos, elaborados com exercícios da língua portuguesa. O estudo inicia com o conteúdo dos Nomes, de forma que abrange os capítulos: “Nomes de pessoas, de irracioanaes e de cousas”.

Em seguida, aborda o estudo dos Substantivos e possui dois capítulos, a saber: “Substantivo real e abstracto e o Substantivo próprio e substantivo commun”.

Iniciamos com a análise dos exercícios de I a IV, que abordam nomes de pessoas, com constante aumento de nível de dificuldade:

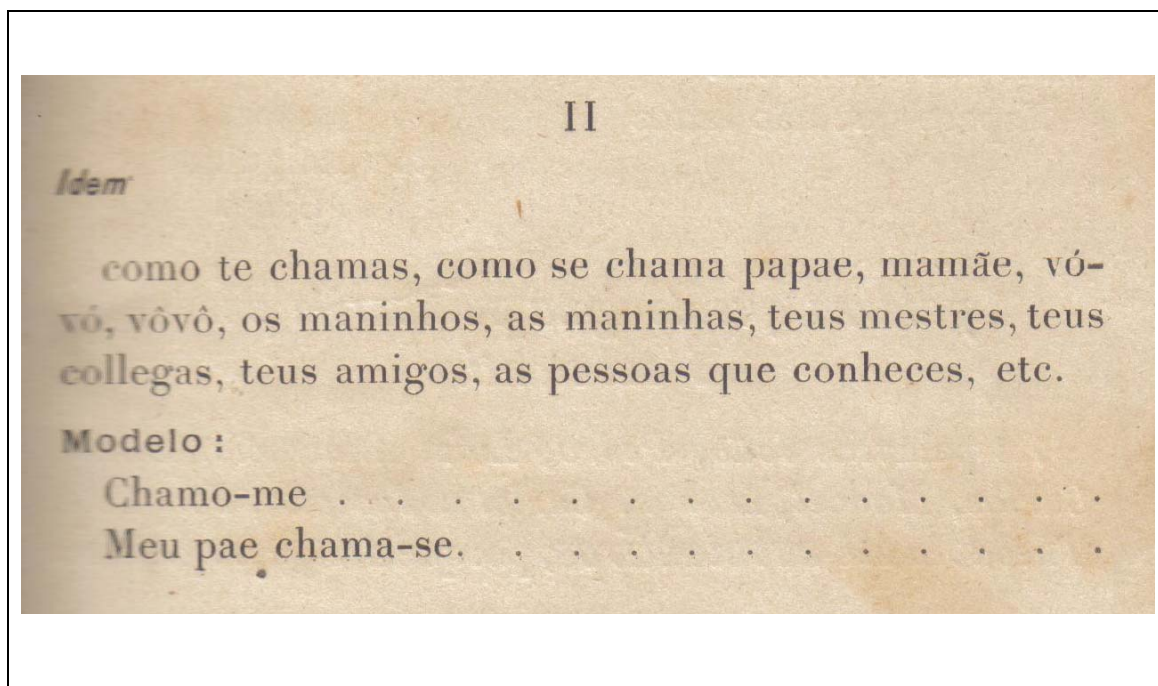
Vieira (1897, p. 7) estabelece que o processo ensino-aprendizagem alcançará êxito, caso todas as etapas sejam cumpridas. Ele enfatiza:



Vieira (1897, p. 7)

Ele adota essa postura de “Dizer de viva voz, escrever no quadro preto, copiar na lousa ou no caderno” em muitos exercícios. Esse exercício, em três etapas, possibilita atingir o objetivo traçado para essa obra.

No segundo exemplo, observamos um aumento, significativo de termos, porém sempre acompanhados de modelo de resposta. Vieira (1897, p. 7) propõe:



Vieira (1897, p. 7)

Esse tipo de discurso, com vocabulário do senso comum, atrai a atenção do educando, um dos objetivos almejados pelo autor.

O propósito vai se cumprindo, na medida em que, as noções dos nomes das pessoas vão sendo internalizadas no educando, após, sucessivas leituras e cópias. Vieira (1897, p. 7) solicita:

III

Lêr e copiar este exercício supprimindo os nomes das pessoas.

Bom dia, Luizinho, como passaste a noite?

— Bem, obrigado, Juquinha, dormi perfeitamente.
Já viste D. Lucia?

— Estive com ella no jardim em companhia de
Lucas e Alfredo.

— Quando chegou o Alfredo?

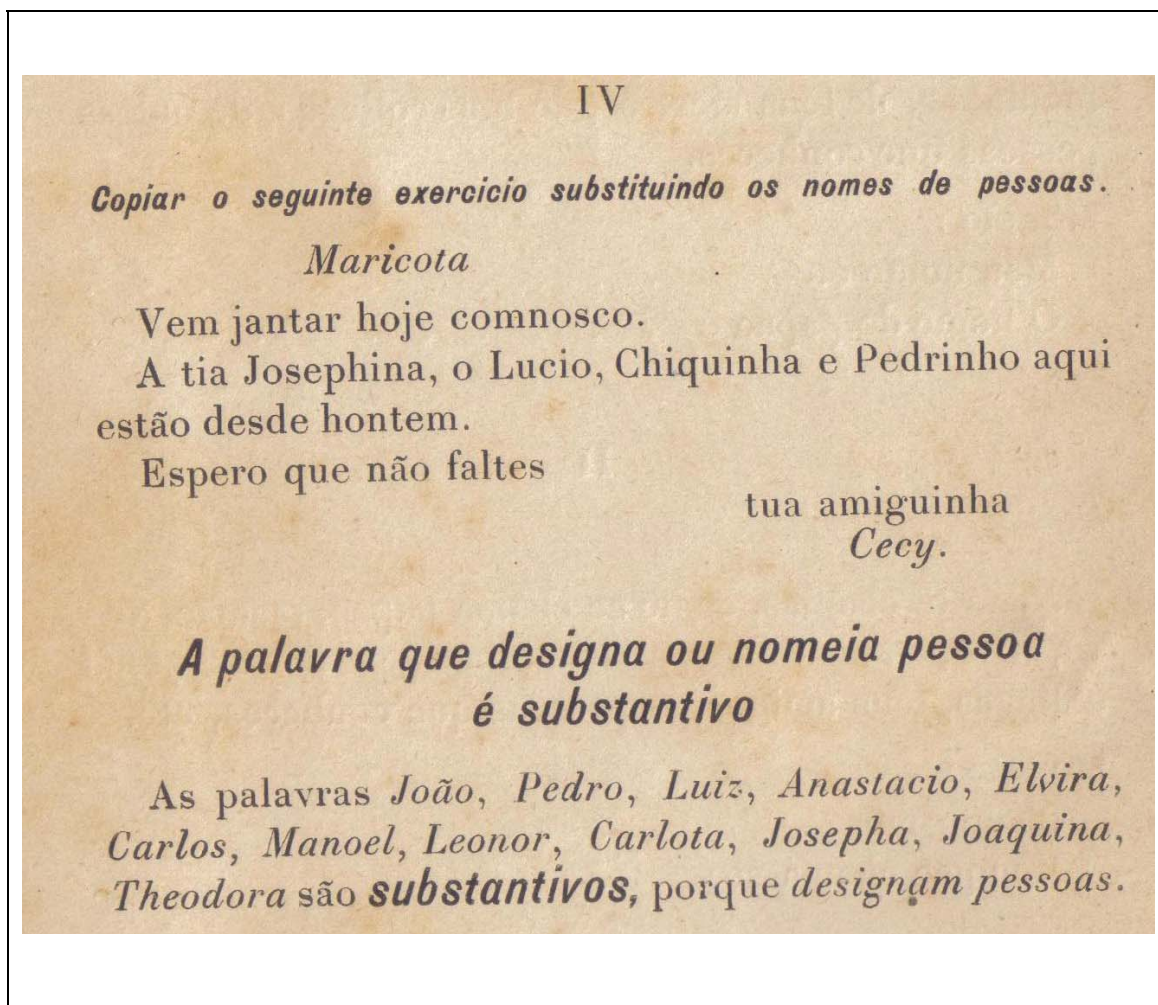
— Hoje de madrugada e trouxe-te cartas do Sr. Prudencio e de D. Frederica.

— E do Cosme?

— Não sei.

Vieira (1897, p. 8)

Na obra *Noções de grammatica*, exercícios da língua materna, Vieira (1897, p. 7) apresenta uma maior complexidade nesse exercício IV, no que tange às formas de tratamento. O autor estabelece:



Vieira (1897, p. 8)

IV

Copiar o seguinte exercicio substituindo os nomes de pessoas.

Maricota

Vem jantar hoje conosco.

A tia Josephina, o Lucio, Chiquinha e Pedrinho aqui estão desde ontem.

Espero que não faltes

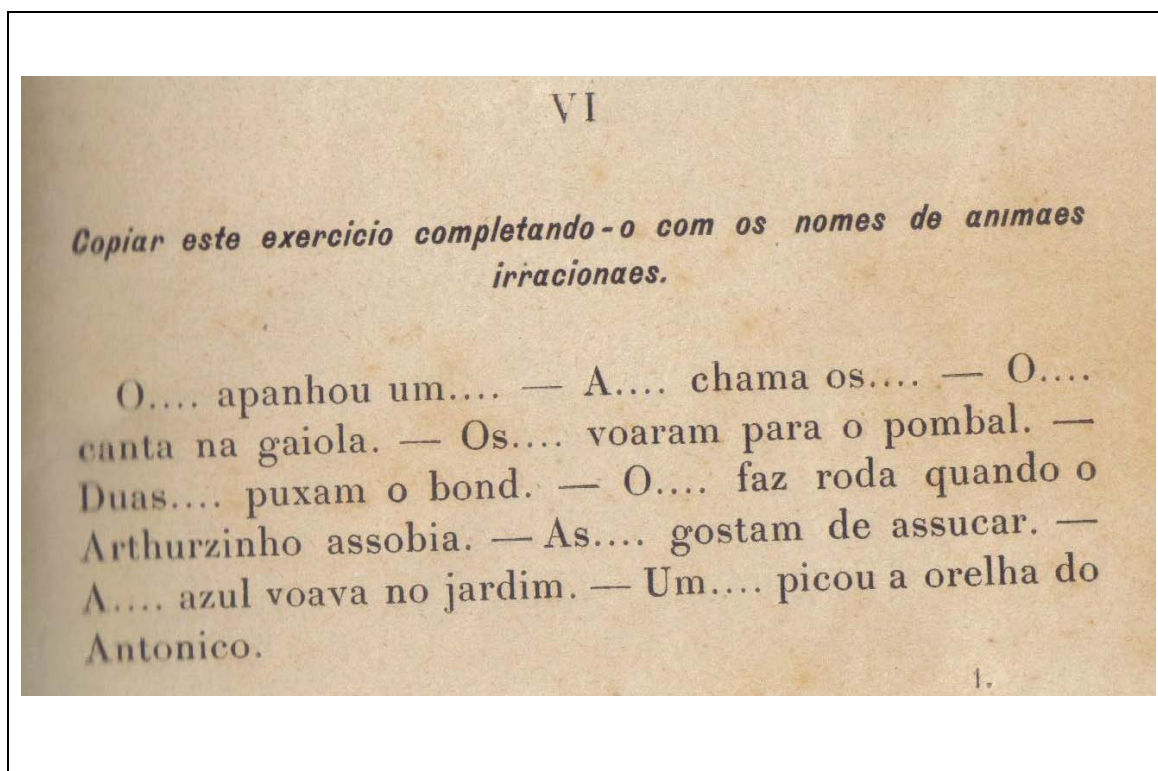
tua amiguinha

Cecy.

Vieira insere, após a quarta lição, o conceito de palavra “que designa ou nomeia pessoa é substantivo” e exemplifica: as “ palavras João, Pedro, Luiz, Anastacio, Elvira, Carlos, Manoel, Leonor, Carlota, Josepha, Joaquina, Theodora são **substantivos**, porque designam pessoas. (p.8).

Constatamos, desse modo, Vieira (1897, p. 7) imprime sua autoria, uma vez que dispensa exemplos dos grandes autores. Além do que, insere as definições gramaticais ao final de um grupo de exercícios. Marcando, sua obra, com esse diferencial positivo.

Outro tipo de exercício sugerido por Vieira (1897, p. 9-10) é o preenchimento de lacunas:



Vieira (1897, p. 8)

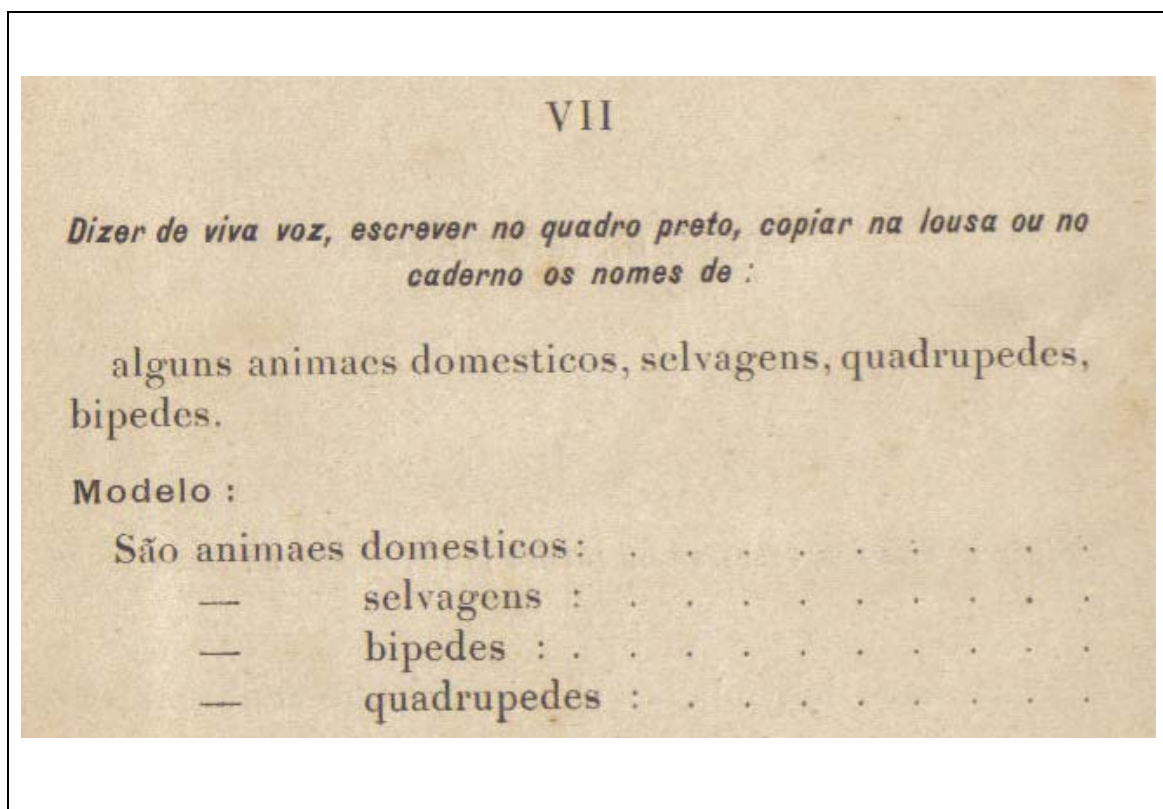
(p.9)VI

Copiar este exercicio completando-o com os nomes de animaes irracionaes.

O... apanhou um... – A... chama os... – O... canta na gaiola. – Os... voaram para o pombal. – Duas... puxam o bond. – O... faz roda quando o Arthurzinho assobia. – As... gostam de assucar. – A... azul voava no jardim. – Um... picou a orelha do Antonico.

Podemos afirmar que esse tipo de exercício é utilizado no processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Vieira (1897, p. 9-10) repete os comandos de feitura dos exercícios:



Vieira (1897, p.10)

No exercício VII (p.10), o autor classifica os animais:

Dizer de viva voz, escrever no quadro preto, copiar na lousa ou no caderno os nomes de:

alguns animais domésticos, selvagens, quadrúpedes, bípedes.

Modelo:

São animais domésticos:...

São animais selvagens:...

São animais bípedes:...

São animais quadrúpedes:... (p.10).

Uma inovação, nos exercícios propostos, surge quando Vieira (1897, p. 11-12) apresenta “estampas” em preto e branco, no total da obra localizamos vinte estampas, como a que demonstramos a seguir:

VIII

Que animaes estão representados nesta pagina ?



Modelo

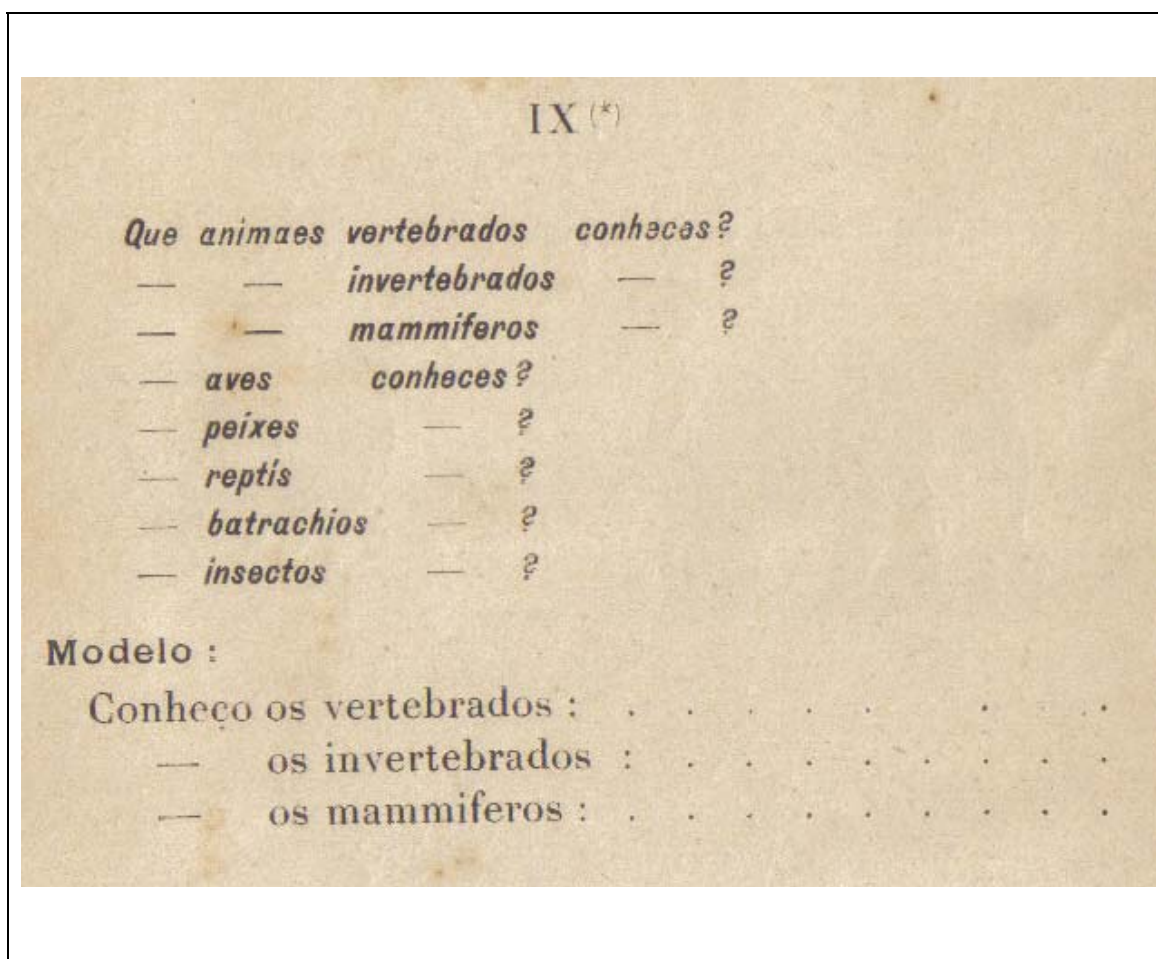
Nesta pagina estão representados os seguintes animaes : —

Que animais estão representados nesta página?

Modelo

Nesta página estão representados os seguintes animais: – (p.11).

Ele pergunta: Que animais estão representados nesta página? (p.11) E complementa (1897, p. 12), ampliando vocabulário e construindo a partir da vivência do aluno o tópico que se seguirá aos questionamentos:



Vieira (1897, p.12)

IX (*) (p.12).

Que animais vertebrados conheces?

Que animais invertebrados conheces?

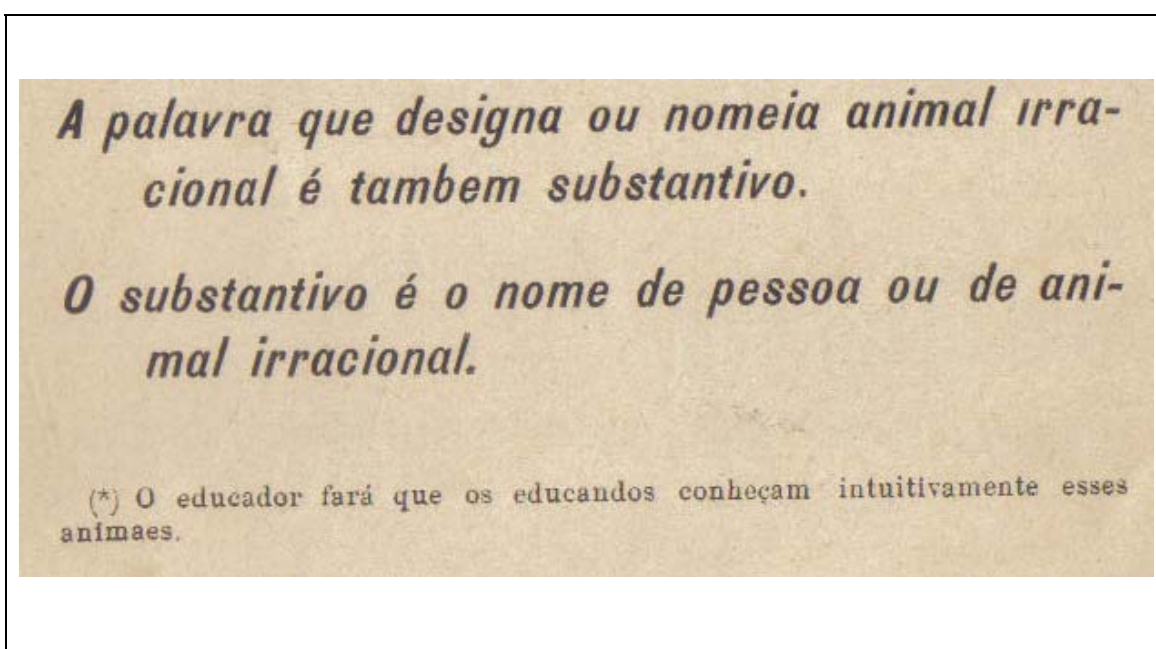
Que animais mammiferos conheces?

Que aves conheces?
Que peixes conheces?
Que reptís conheces?
Que batrachios conheces?
Que insectos conheces?

Modelo:

Conheço os vertebrados:...
Conheço os invertebrados:...
Conheço os mammiferos:...

Assim, a seguir Vieira (1897, p. 11-12) apresenta a definição de palavra e substantivo relacionando-a à estampa e às questões formuladas:



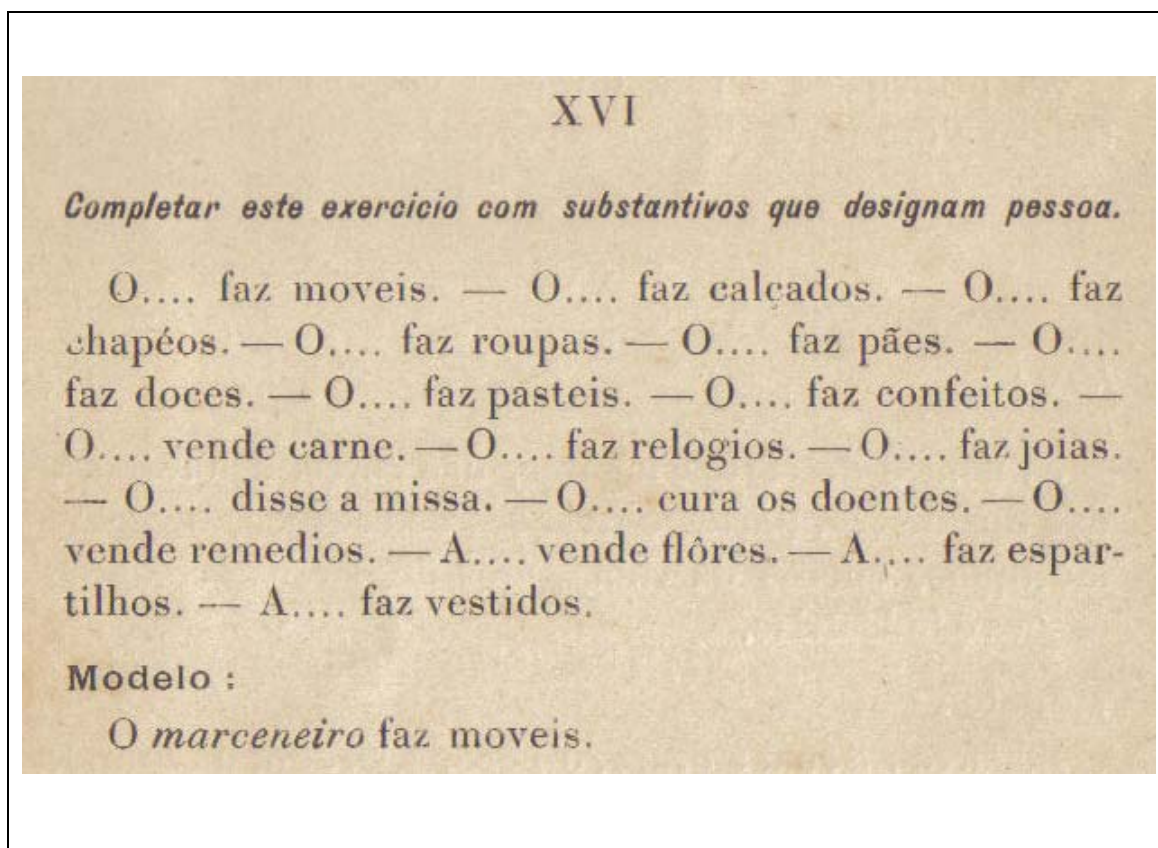
Vieira (1897, p.12)

O autor acrescenta, após as lições referentes aos nomes de pessoas e nomes de irracionais, o conceito de palavra “que designa ou nomeia animal irracional

é também substantivo” e o conceito de substantivo que “é o nome de pessoa ou de animal irracional”. (p.12).

Em nota no final da página, antes do rodapé, Vieira (1895, p. 12) orienta o professor: “(*) O educador fará que os educandos conheçam intuitivamente esses animaes”.

Para finalizar os exercícios referentes aos nomes, Vieira (1897, p. 16-19) apresenta a Recapitulação:



Vieira (1897, p. 16)

XVI (p.16)

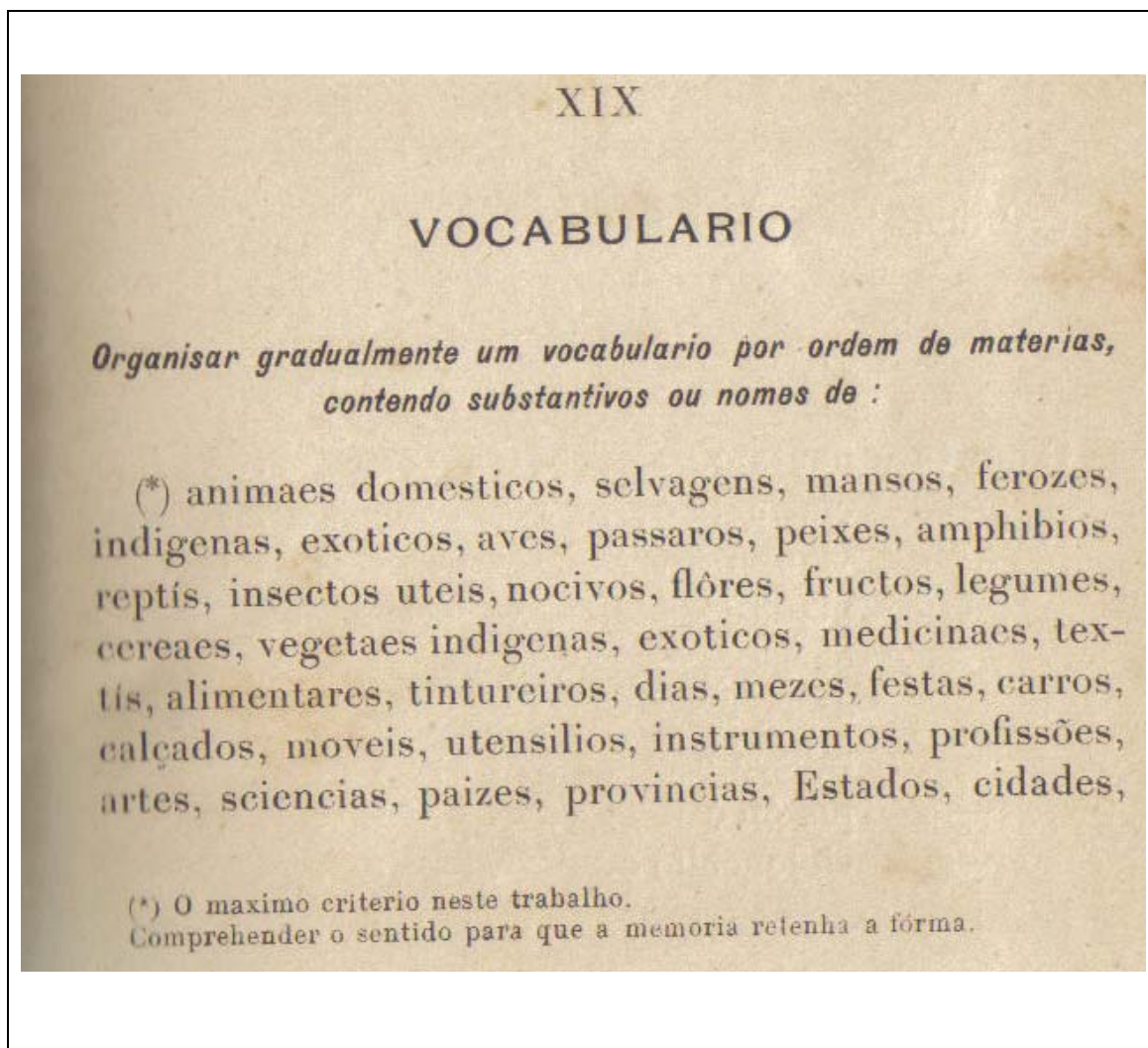
Completar este exercicio com substantivos que designam pessoa.

O... faz moveis. – O... faz calçados. – O... faz chapéos. – O... faz roupas. – O... faz pães. – O... faz doces. – O... faz pasteis. – O... faz confeitos. – O... vende carne. – O... faz relógios. – O... faz joias. – O... disse a missa. – O... cura os doentes. – O... vende remédios. – A... vende flôres. – A... faz espartilhos. – A... faz vestidos.

Modelo:

O *marceneiro* faz moveis.

Com esse exercício, o autor espera-se que os educandos reconheçam os substantivos que designam pessoa.



XIX (p.17)

Vocabulário

Organisar gradualmente um vocabulario por ordem de materias, contendo substantivos ou nomes de:

(*) animaes domesticos, selvagens, mansos, ferozes, indigenas, exoticos, aves, passaros, peixes, amphibios, reptis, insectos uteis, nocivos, flôres, fructos,

legumes, cereaes, vetaes indigenas, exóticos, medicinaes, textís, alimentares, tintureiros, dias, mezes, festas, carros, calçados, movies, utensilios, instrumentos, profissões, artes, sciencias, paizes, provincias, Estados, cidades, rios, montanhas, ilhas, cabos, mares, povos, poetas, sabios, guerreiros, deuses, deusas, religiões, metaes, perfumes, joias, etc., etc. (p.17-18).

(*) O maximo critério neste trabalho.

Comprender o sentido para que a memoria retenha a fórmula

XXI

Reproducção de uma leitura (*).

O educando lerá attentamente a seguinte historia que procurará reproduzir de viva voz e por escripto.

COMO ACABOU A BATALHA

« — Este cavallo é meu, dizia Paulo

— Não! É meu, meu só, exclamava Augusto.

— Solta-o?!

— Largas ou não?!

— E ambos, o cabello revolto, o rosto vermelho de colera seguravam um cavallinho de papelão, puxando-o com toda a força, um pelos pés e outro pela cabeça, cada um para o seu lado.

De repente, crac!.... rompe-se o animal e os dois brigões cahem de costas no chão.

A pancada foi forte, Paulo e Augusto pozeram-se a chorar e.... o cavallinho, estragado, a ninguem pertenceu. »

(*) O educador verificará préviamente por meio de perguntas se o educando comprehendeu a leitura.

XXI (p.19)

Reprodução de uma leitura (*)

O educando lerá attentamente a seguinte historia que procurará reproduzir de viva voz e por escripto.

Como acabou a batalha

“– Este Cavallo é meu, dizia Paulo

– Não! É meu, meu só, exclamava Augusto.

– Solta-o?!

– Largas ou não?!

– E ambos, o cabelo revoltado, o rosto vermelho de cólera seguravam um cavallinho de papelão, puxando-o com toda a força, um pelos pés e outro pela cabeça, cada um para o seu lado.

De repente, crac!... rompe-se o animal e os dois brigões cahem de costas no chão.

A pancada foi forte, Paulo e Augusto pozeram-se a chorar e... o cavallinho, estragado, a ninguem pertenceu.”

(*) O educador verificará préviamente por meio de perguntas se o educando comprehendeu a leitura.

Um outro tipo de exercício proposto é o Resumo de uma leitura.

XXVII

Resumo de uma leitura

O educando lerá attentamente a seguinte historieta e procurará reproduzi-la de viva voz e por escripto ().*

O BEZERRINHO

« Era uma vez uma vaquinha preta que pastava em um campo com o seu bezerrinho.

O bezerrinho saltava, cabriolava perto de sua mãe.

Viu ao longe muitas arvores, teve vontade de ir e foi para lá.

Quando a vaquinha notou que elle tinha partido, pôz-se a chamal-o : hum! huum! huum!

O bezerrinho ouviu, porém não se importou.

De repente uma grande onça toda pintada, salta do matto, agarra o bezerrinho e leva-o para comel-o. A pobre vaquinha chamava sempre, sempre o bezerrinho, porém elle não podia mais voltar, porque a onça o havia devorado. »

(*) De uma vez para sempre : O educador deverá ser um guia solícito deixando, entretanto, bem entendida liberdade ao alumno.

XXVII (p.23).

O educando lerá attentamente a seguinte historieta e procurará reproduzi-la de viva voz e por escripto (*).

O bezerrinho

“ Era uma vez uma vaquinha preta que pastava em um campo com o seu bezerrinho.

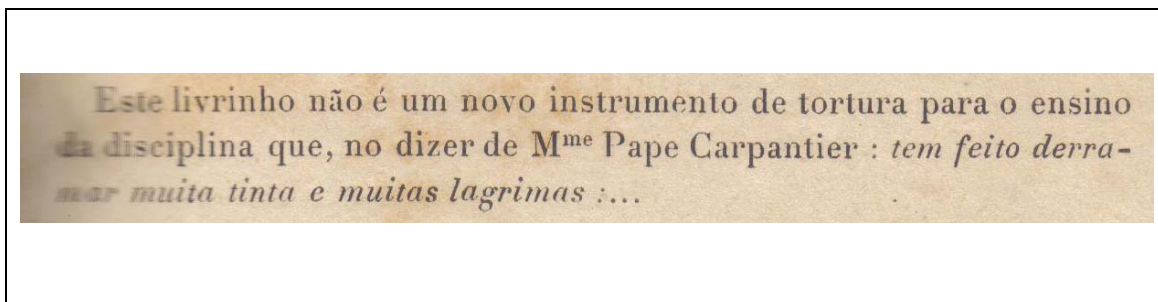
O bezerrinho saltava, cabriolava perto de sua mãe.
Viu ao longe muitas arvores, teve vontade de ir e foi para lá.
Quando a vaquinha notou que elle tinha partido, pôz-se a chamal-o: hum!
Huum! Huum!
O bezerrinho ouviu, porém não se importou.
De repente uma grande onça toda pintada, salta do matto, agarra o bezerrinho e leva-o para comel-o.
A pobre vaquinha chamava sempre, sempre o bezerrinho, porém elle não podia mais voltar, porque a onça o havia devorado.” (p.23).

(*) De uma vez para sempre: O educador deverá ser um guia solícito deixando, entretanto, bem entendida liberdade ao alumno.

Dessa maneira, damos por encerrada a análise da primeira categoria, que trata da Organização da obra e, por conseguinte, passamos a identificar as considerações do autor nos prefácios.

Segundo aspecto: Prefácio

Vieira (1897, p.5) inicia seu discurso, na obra *Noções de Grammatica. Exercicios de língua materna*, em tom de modéstia, ao revelar:



Vieira (1897, p.5)

Este livrinho não é um novo instrumento de tortura para o ensino da disciplina que, no dizer de Mme Pape Carpentier: *tem feito derramar muita tinta e muitas lagrimas...*

Essa modéstia é fugidia, em virtude de menosprezar o material didático dos seus pares. Para tanto, apoia-se na opinião de Marie Pape-Carpantier (*apud* VIEIRA, 1897, p.5) ao afirmar que o ensino da língua portuguesa ‘tem feito derramar muita tinta e muitas lagrimas [...]’

Cabe-nos dizer que Marie Pape-Carpantier, no século XIX, teve uma significativa relevância para a educação infantil. Ela adotava o método intuitivo para a educação dos sentidos, lições de coisas; na proposta pedagógica destinada à Educação Infantil, salas de asilo; na criação de materiais didáticos para auxiliar no desenvolvimento do método natural, além disso, na orientação de modelos de mobílias para as escolas.

Produziu uma imensa obra para professores e alunos, traduzida em vários países, tais como na Grécia, Inglaterra, Itália, Suécia, Espanha, Brasil, e publicada até a segunda década do século XX, somando inúmeras edições. O estudo analisa a trajetória e a contribuição da educadora, enfatizando as principais ideias, pelo espírito prático-experimental, que prenuncia a escola ativa.

Vieira (1897, p.5) afirma, categoricamente, que o seu objetivo é bem contrário ao da tortura. Além disso, ressalta:

Outro é o seu objectivo.

Adoptando escrupulosamente os processos maternas para a transmissão da lingua na quadra infantil, desperta, sustenta e desenvolve a actividade do educando para que chegue dos exemplos ás regras e definições grammaticaes, fazendo ao mesmo tempo o que poderemos chamar a *auto-educação intellectual*.

Vieira (1897, p.5)

Outro é o seu objectivo.

Adoptando escrupulosamente os processos maternas para a transmissão da lingua na quadra infantil, desperta, sustenta e desenvolve a actividade do educando para que chegue dos exemplos ás regras e definições grammaticaes, fazendo ao mesmo tempo o que poderemos chamar a *auto-educação intellectual*.

O autor adota, na obra *Noções de Grammatica*. Exercícios de língua materna, os processos maternas, no processo ensino-aprendizagem. Tal atitude é para que o educando alcance a “auto-educação intellectual.”

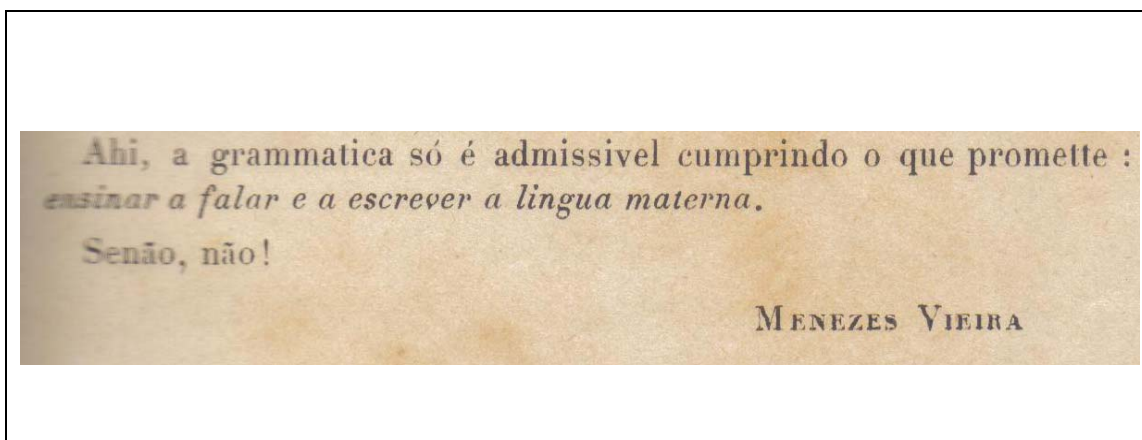
Ao continuar seu discurso, o autor enfatiza que o material didático, em todos os países cultos, é o único permitido para, efetivamente, introduzir a gramática na escola primária. E completa:

A fôrma é pouco vulgar entre nós, porém é a *única* que em todos os paizes cultos permite a entrada da grammatica na escola primaria.

Vieira (1897, p.5)

A fôrma é pouco vulgar entre nós, porém é a *única* que em todos os paizes cultos permite a entrada da grammatica na escola primaria.

Vieira (1897, p.5), nessa perspectiva, faz parte da tradição lógica, e revela:



Vieira (1897, p.5)

Ahi, a grammatica só é admissivel cumprindo o que promette *ensinar a falar e a escrever a língua materna*.
Senão, não!

Menezes Viera

Advertencia dos editores

Depois da morte do autor, esta grammatica foi revista e augmentada principalmente na Syntaxe pelo illustre professor Olavo Freire.

Diante do exposto, damos por findada a análise da segunda categoria: prefácio e iniciaremos a terceira categoria, que trata dos conceitos de língua, linguagem e gramática.

Terceira categoria: Conceitos de língua, linguagem e gramática

O autor está voltado para o estudo e ensino da língua particular, pois busca uma melhor adaptação dos estudos gramaticais a sua própria língua, tendo a preocupação de ser o mais claro possível para aqueles que serão os usuários de sua gramática. EXEMPLOS

Vieira (1897, p.5), com a obra *Noções de Grammatica. Exercícios de língua materna*, nessa perspectiva, faz parte da tradição que a lógica, e revela que a gramática só é admissível cumprindo o eu promete: “ensinar a falar e escrever a lingua materna”.

Podemos relacionar esses conceitos com a *Grammatica* de Reis Lobato e, desse modo, temos:

Por duas razões se faz indispensavelmente precisa a noticia da Grammatica da lingua materna: primeira para se fallar sem erros; segunda, para se saberem os fundamentos da lingua, que se falla usualmente. (p.117)

Outro autor, da mesma época de Vieira, também apresenta a mesma conceituação. Barbosa declara que a gramática, “pois, que não é outra coisa, segundo temos visto, senão a arte que ensina a pronunciar, escrever e fallar correctamente qualquer lingua [...] (p.X)”.

Apresenta, dessa forma, ao longo da obra, definições, a exemplo de palavra:

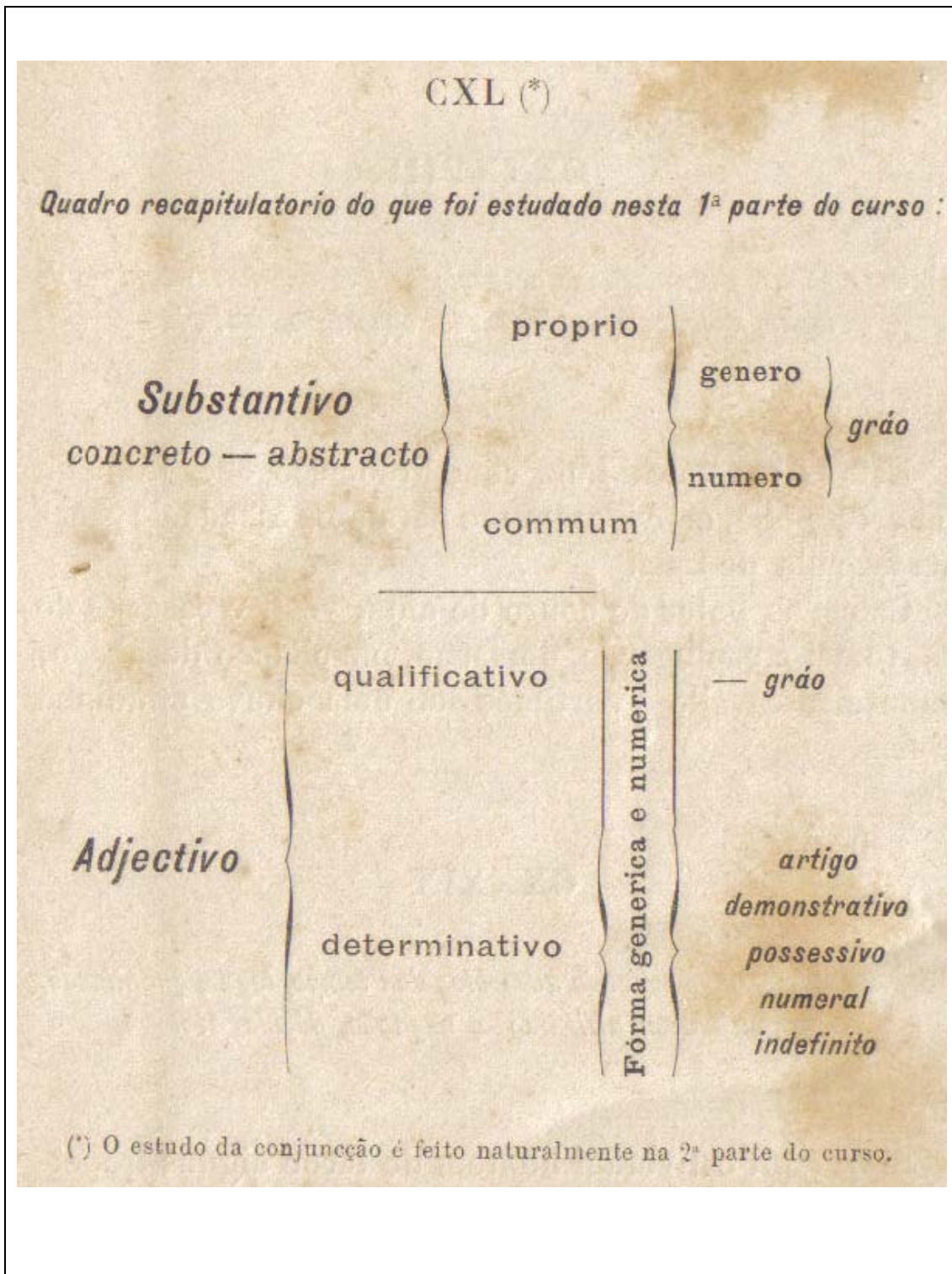


*A palavra que designa ou nomeia pessoa
é substantivo*

Vieira (1897, p.8)

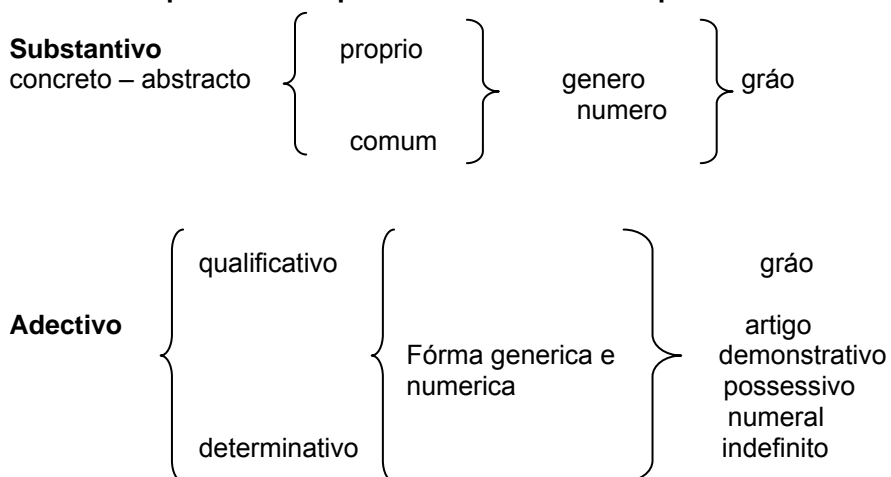
A palavra que designa ou nomeia pessoa é substantivo

Vieira (1897, p.5) surpreende ao inserir um quadro que resgata os conceitos estudados, a saber:

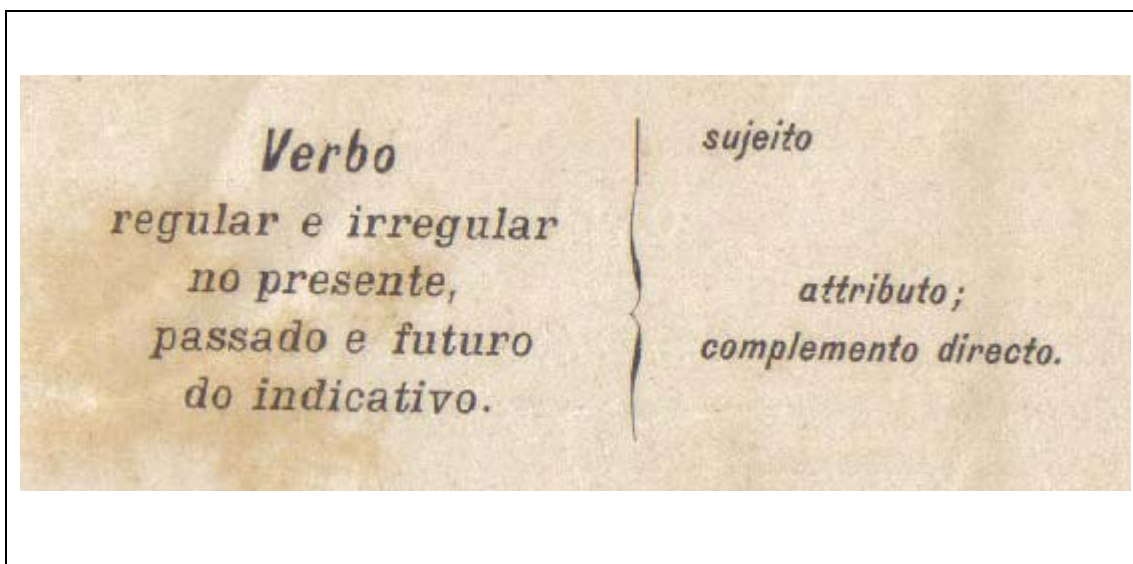


CLX (*)

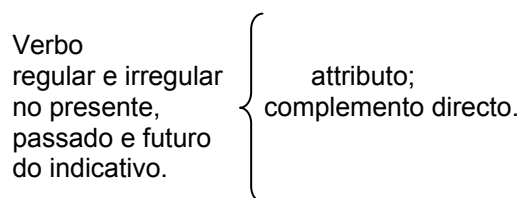
Quadro recapulatorio do que foi estudado nesta 1ª parte do curso:



(*) O estudo da conjunção é feito naturalmente na 2ª parte do curso.



Vieira (1897, p.151)



A obra *Noções de Grammatica. Exercicios de língua materna*, de Vieira (1897), é herdeira da *Gramática* de Port-Royal, que

é a precursora reconhecida de uma longa série de gramáticas “gerais”, “filosóficas”, “universais” ou “especulativas”, cujos autores estavam preocupados em demonstrar a presença marcante dos princípios lógicos na linguagem, dissociados dos efeitos arbitrários do uso de qualquer língua particular. (WEEDWOOD, 2002, p.100).

Por fim, damos por encerradas as questões linguísticas acerca dos materiais didáticos selecionados, produzidos na segunda metade do século XIX.

Em vista disso, damos prosseguimento à análise das obras relativas aos exercícios gramaticais, representada pela obra *Noções de grammatica*, Exercícios da língua materna: invenção, disposição, elocução, orthographia, redacção, do brasileiro Menezes Vieira, publicada no Brasil em 1897, pela editora Livraria Clássica de Alves & Cia. e que contempla 153 páginas.

Menezes Vieira (1897) insere uma epígrafe de Herder (1744-1803): “La grammaire par La langue”, que mostra o caminho que ele pretende seguir “A gramática para a língua”. (tradução do autor) Damos destaque à citação:



Convém enfatizarmos que se trata de um ilustre escritor, filósofo e teólogo alemão, foi aluno de Kant e Hamann. Autor de pensamento original, Herder é uma das mais importantes figuras da Alemanha e da Europa do século XVIII.

Dessa forma, passamos a tratarmos, a seguir, do primeiro aspecto que analisa a organização da obra.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Iniciamos com a exposição da Organização da obra *Noções de grammatica*, Exercícios da língua materna, de acordo com a primeira categoria de análise:

| INDICE | |
|---|-----|
| Nomes de pessoas | 7 |
| Nomes de irracionais | 9 |
| Nomes de cousas | 11 |
| Substantivo real e abstracto | 20 |
| Substantivo proprio e substantivo commum | 24 |
| Masculino e feminino | 29 |
| Singular e plural | 37 |
| Adjectivo qualificativo | 46 |
| O verbo | 64 |
| O sujeito | 71 |
| Complemento directo — regimen directo — paciente — accusativo — complemento objectivo | 76 |
| O pronome | 81 |
| Augmentativo — diminutivo | 100 |
| Gráo do adjectivo qualificativo | 102 |
| O artigo | 108 |
| Adjectivo possessivo | 113 |
| Adjectivo numeral | 120 |
| Adjectivo demonstrativo | 123 |
| Adjectivos determinativos | 126 |
| Adjectivo indefinido | 128 |
| Preposição | 133 |
| Adverbio | 136 |
| Interjeição | 144 |
| Exercícios (de revisão) | 145 |

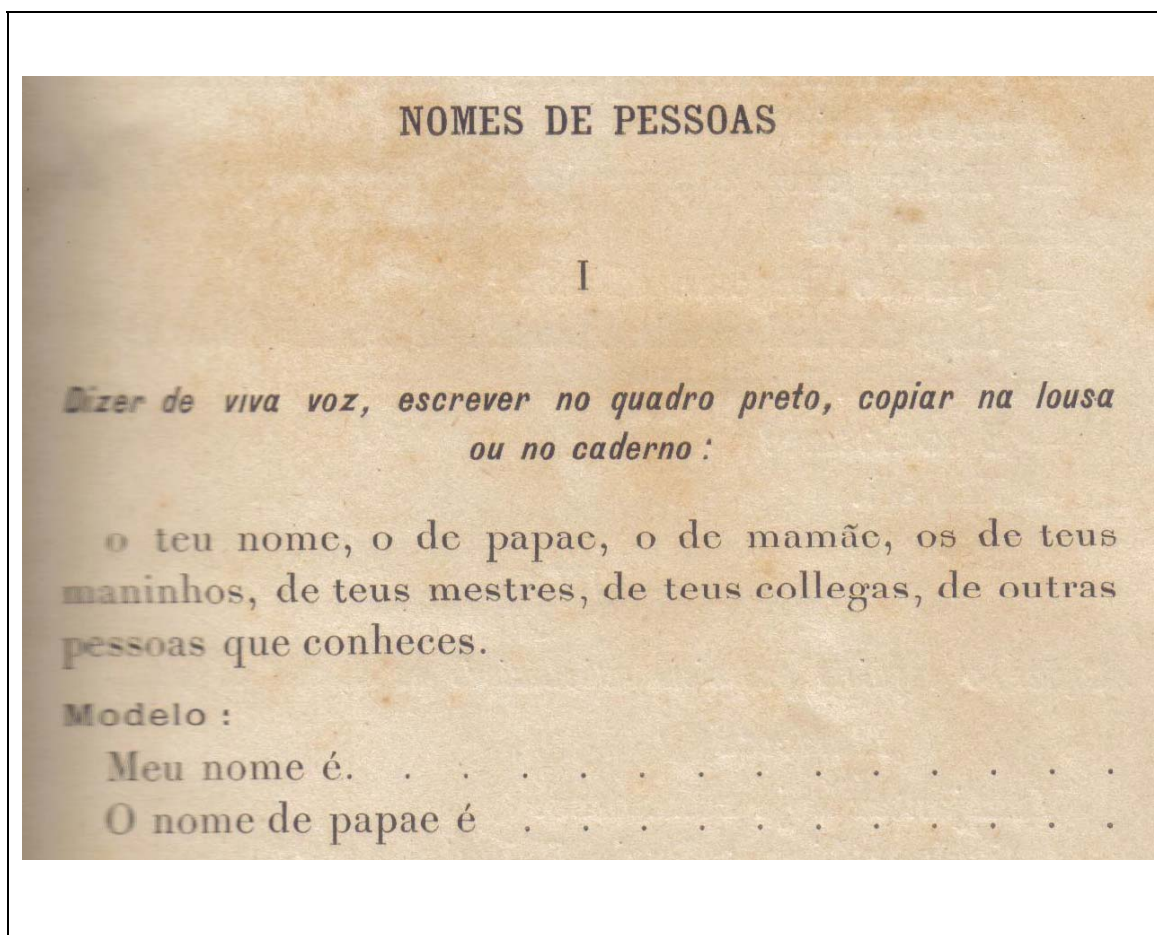
Menezes Vieira (1897)

A obra *Noções de grammatica, exercícios da língua materna*, de Vieira (1897), é formada por 24 capítulos, elaborados com exercícios da língua portuguesa. O estudo inicia com o conteúdo dos Nomes, de forma que abrange os capítulos: “Nomes de pessoas, de irracionais e de cousas”.

Em seguida, aborda o estudo dos Substantivos e possui dois capítulos, a saber: “Substantivo real e abstracto e o Substantivo próprio e substantivo commum”.

Iniciamos com a análise dos exercícios de I a IV, que abordam nomes de pessoas, com constante aumento de nível de dificuldade:

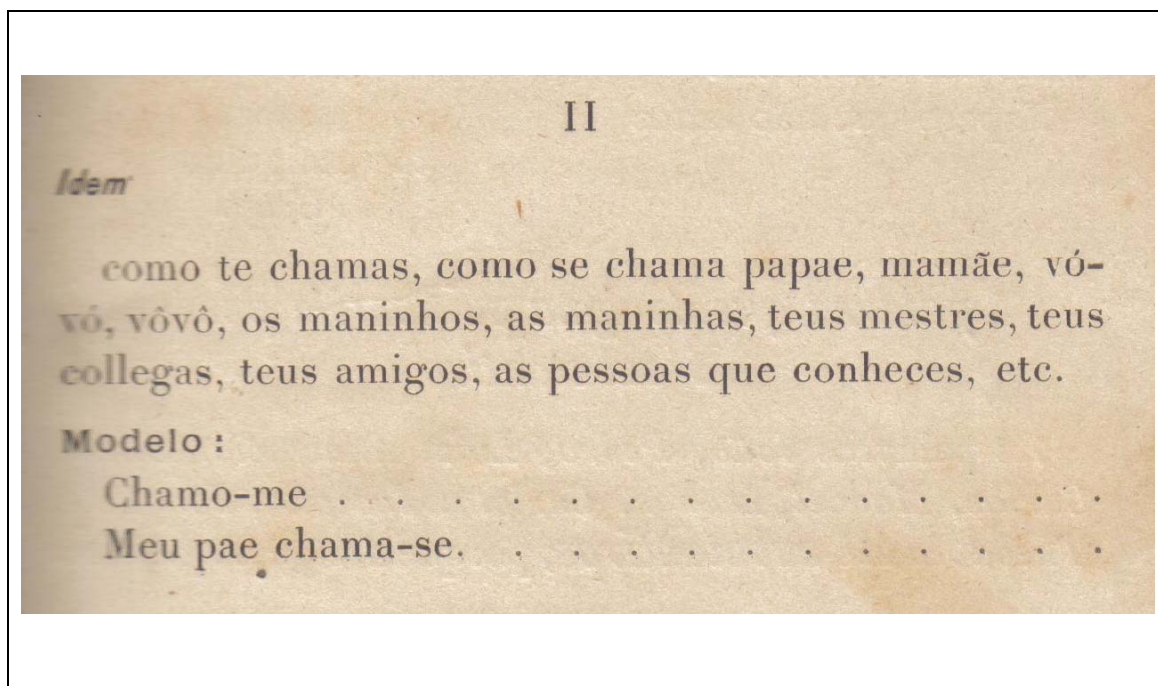
Vieira (1897, p. 7) estabelece que o processo ensino-aprendizagem alcançará êxito, caso todas as etapas sejam cumpridas. Ele enfatiza:



Vieira (1897, p. 7)

Ele adota essa postura de “Dizer de viva voz, escrever no quadro preto, copiar na lousa ou no caderno” em muitos exercícios. Esse exercício, em três etapas, possibilita atingir o objetivo traçado para essa obra.

No segundo exemplo, observamos um aumento, significativo de termos, porém sempre acompanhados de modelo de resposta. Vieira (1897, p. 7) propõe:



Vieira (1897, p. 7)

Esse tipo de discurso, com vocabulário do senso comum, atrai a atenção do educando, um dos objetivos almejados pelo autor.

O propósito vai se cumprindo, na medida em que, as noções dos nomes das pessoas vão sendo internalizadas no educando, após, sucessivas leituras e cópias. Vieira (1897, p. 7) solicita:

III

Lêr e copiar este exercício supprimindo os nomes das pessoas.

Bom dia, Luizinho, como passaste a noite?

— Bem, obrigado, Juquinha, dormi perfeitamente.
Já viste D. Lucia?

— Estive com ella no jardim em companhia de
Lucas e Alfredo.

— Quando chegou o Alfredo?

— Hoje de madrugada e trouxe-te cartas do Sr. Prudencio e de D. Frederica.

— E do Cosme?

— Não sei.

Vieira (1897, p. 8)

Na obra *Noções de grammatica*, exercícios da língua materna, Vieira (1897, p. 7) apresenta uma maior complexidade nesse exercício IV, no que tange às formas de tratamento. O autor estabelece:

III

Lêr e copiar este exercicio supprimindo os nomes das pessoas.

Bom dia, Luizinho, como passaste a noite?

— Bem, obrigado, Juquinha, dormi perfeitamente. Já viste D. Lucia?

— Estive com ella no jardim em companhia de Lucas e Alfredo.

— Quando chegou o Alfredo?

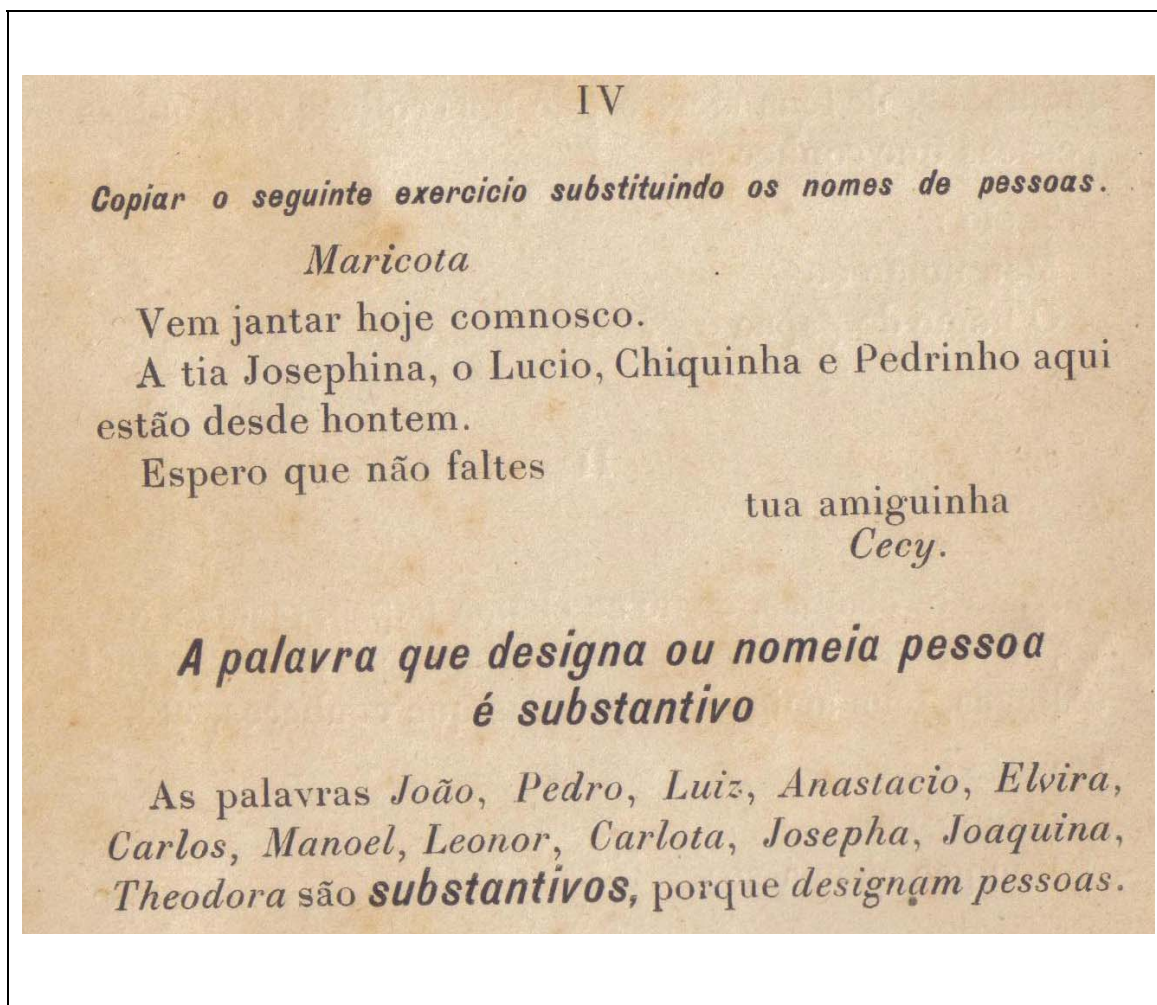
— Hoje de madrugada e trouxe-te cartas do Sr. Prudencio e de D. Frederica.

— E do Cosme?

— Não sei.

Vieira (1897, p. 8)

Na obra *Noções de grammatica*, exercicios da lingua materna, Vieira (1897, p.7) apresenta uma maior complexidade nesse exercicio IV, no que tange às formas de tratamento, o autor estabelece:



Vieira (1897, p. 8)

IV

Copiar o seguinte exercicio substituindo os nomes de pessoas.

Maricota

Vem jantar hoje comnosco.

A tia Josephina, o Lucio, Chiquinha e Pedrinho aqui estão desde hontem.

Espero que não faltes

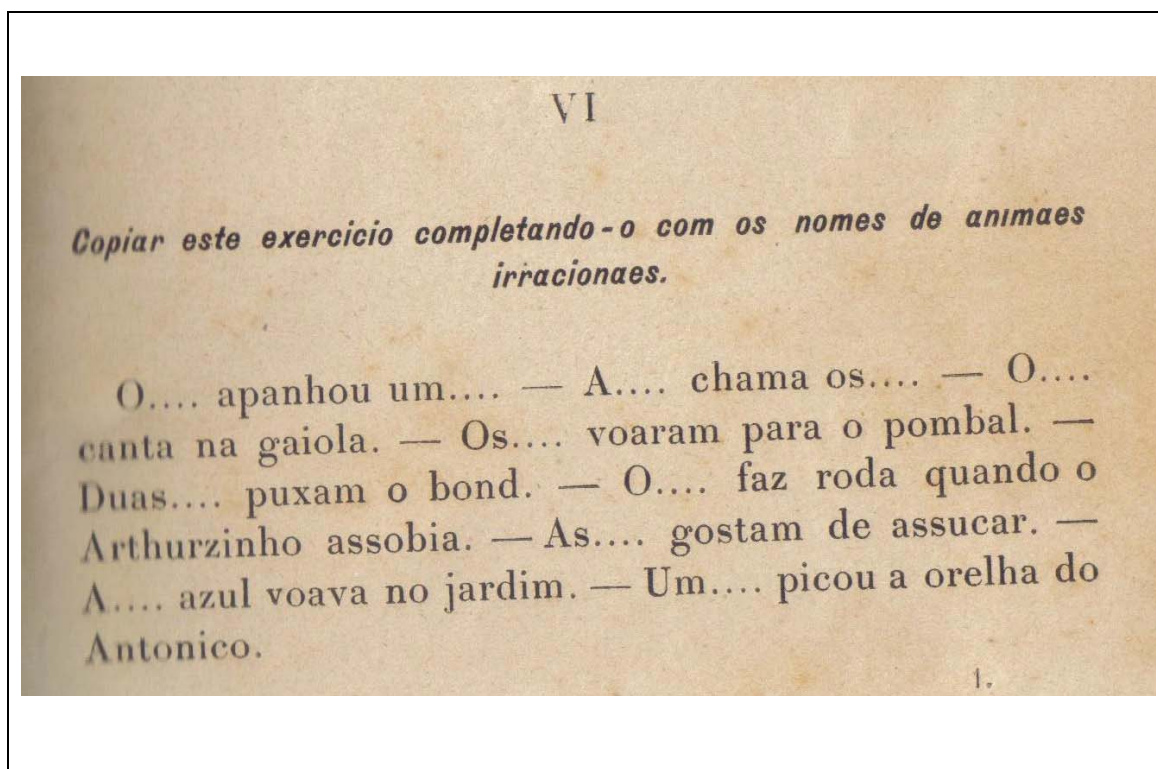
tua amiguinha

Cecy.

Constatamos, desse modo, Vieira (1897, p. 7) imprime sua autoria, uma vez que dispensa exemplos dos grandes autores. Além do que, insere as

definições gramaticais ao final de um grupo de exercícios. Marcando, sua obra, com esse diferencial positivo.

Outro tipo de exercício sugerido por Vieira (1897, p. 9-10) é o preenchimento de lacunas:



Vieira (1897, p. 8)

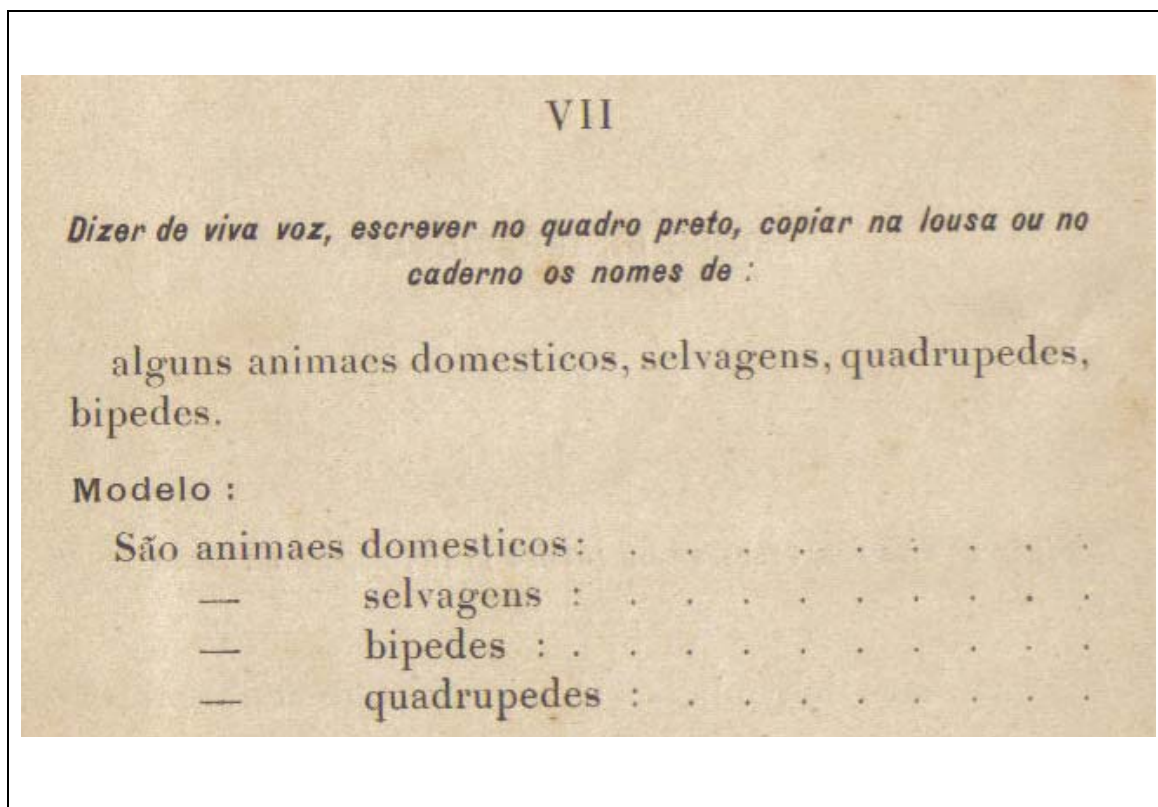
(p.9)VI

Copiar este exercicio completando-o com os nomes de animaes irracionaes.

O... apanhou um... — A... chama os... — O... canta na gaiola.
 — Os... voaram para o pombal. — Duas... puxam o bond. —
 O... faz roda quando o Arthurzinho assobia. — As... gostam
 de assucar. — A... azul voava no jardim. — Um... picou a
 orelha do Antonico.

Podemos afirmar que esse tipo de exercício é utilizado no processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Vieira (1897, p. 9-10) repete os comandos de feitura dos exercícios:



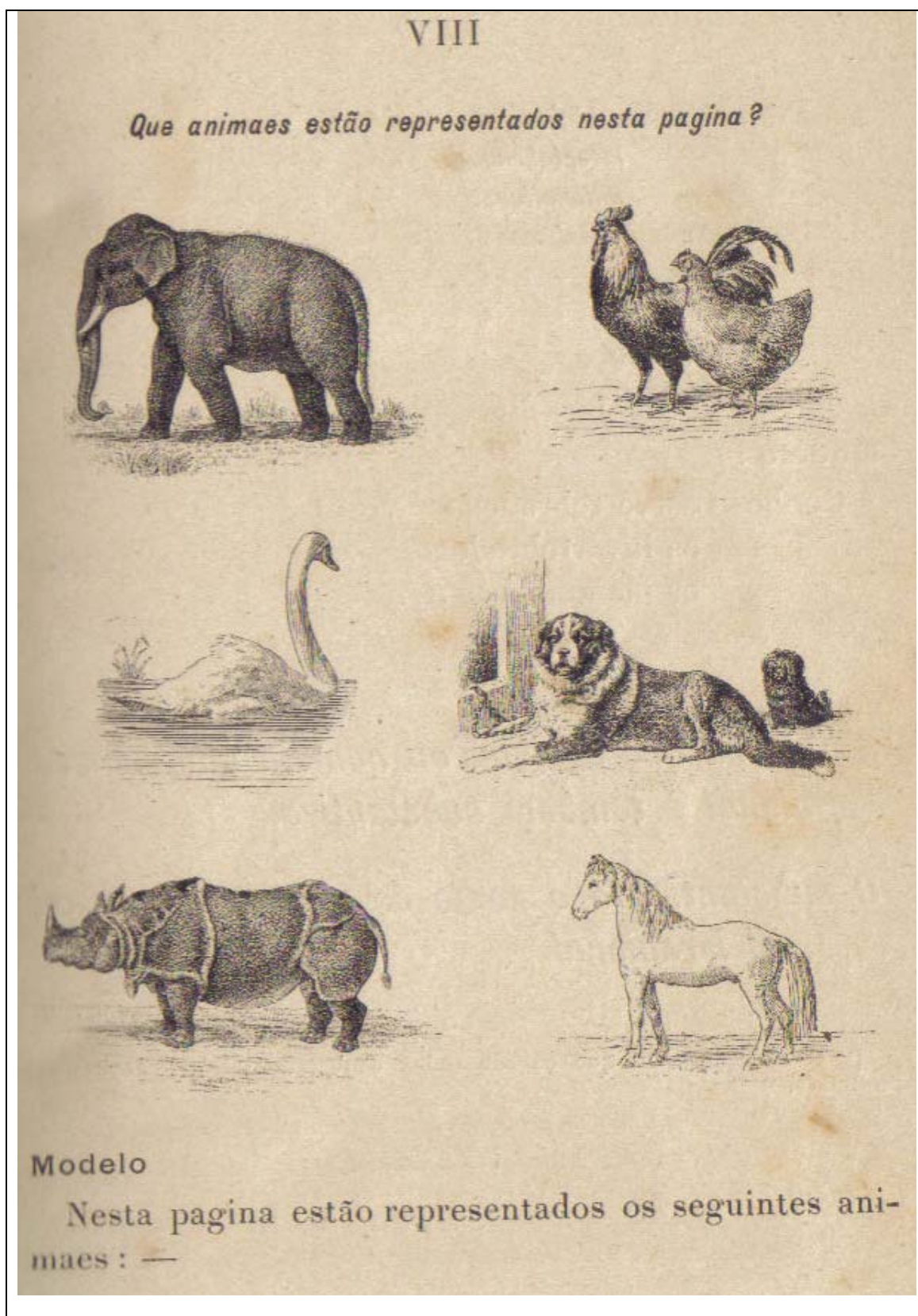
Vieira (1897, p.10)

Dizer de viva voz, escrever no quadro preto, copiar na lousa ou no caderno os nomes de:
alguns animais domesticos, selvagens, quadrupedes, bipedes.
Modelo:

São animais domesticos:...
São animais selvagens:...
São animais bipedes:...
São animais quadrupedes:... (p.10).

No exercício VII (p.10), o autor classifica os animais.

Uma inovação, nos exercícios propostos, surge quando Vieira (1897, p. 11-12) apresenta “estampas” em preto e branco, no total da obra localizamos vinte estampas, como a que demonstramos a seguir:



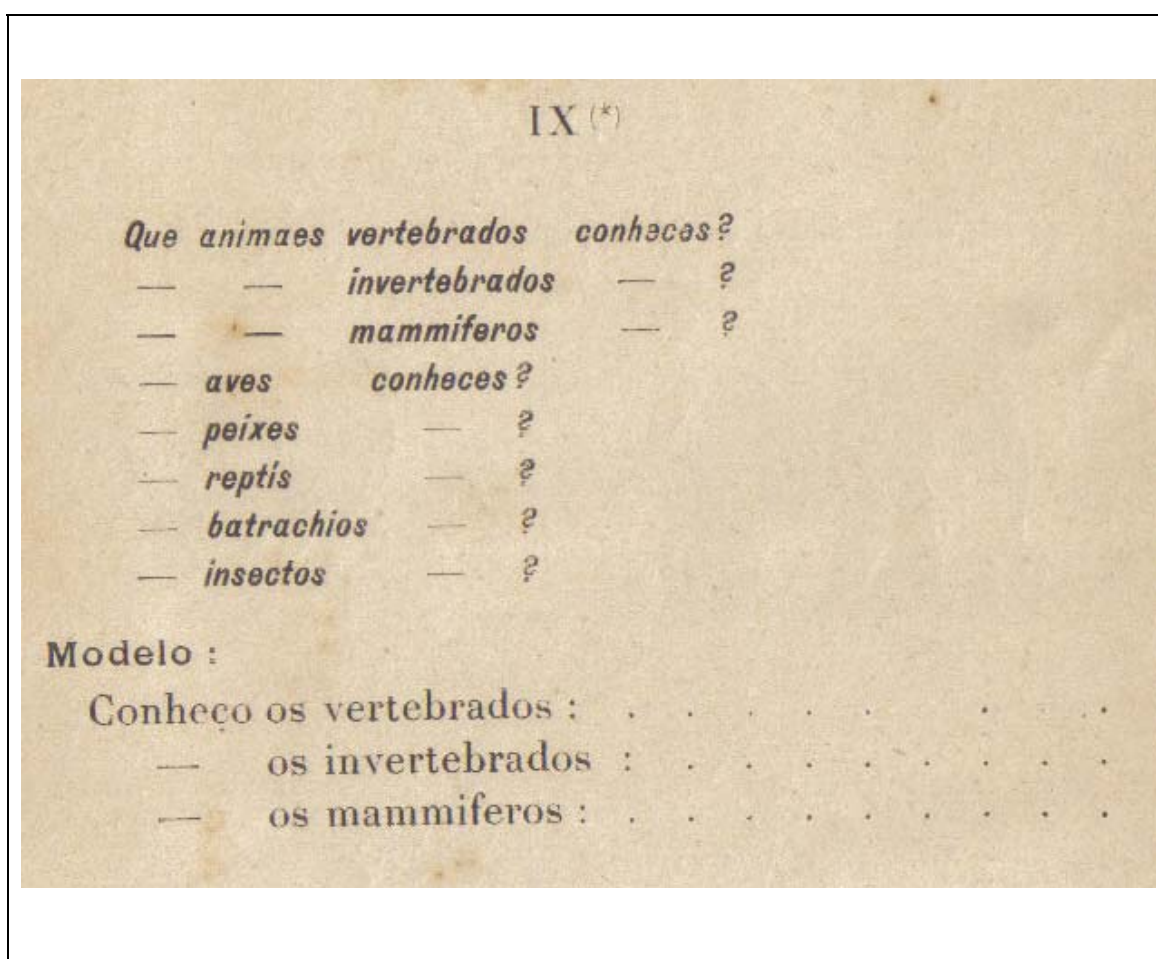
Vieira (1897, p.11)

Que animais estão representados nesta página?

Modelo

Nesta página estão representados os seguintes animais: – (p.11).

Ele pergunta: Que animais estão representados nesta página? (p.11) E complementa (1897, p. 12), ampliando vocabulário e construindo a partir da vivência do aluno o tópico que se seguirá aos questionamentos:



Vieira (1897, p.12)

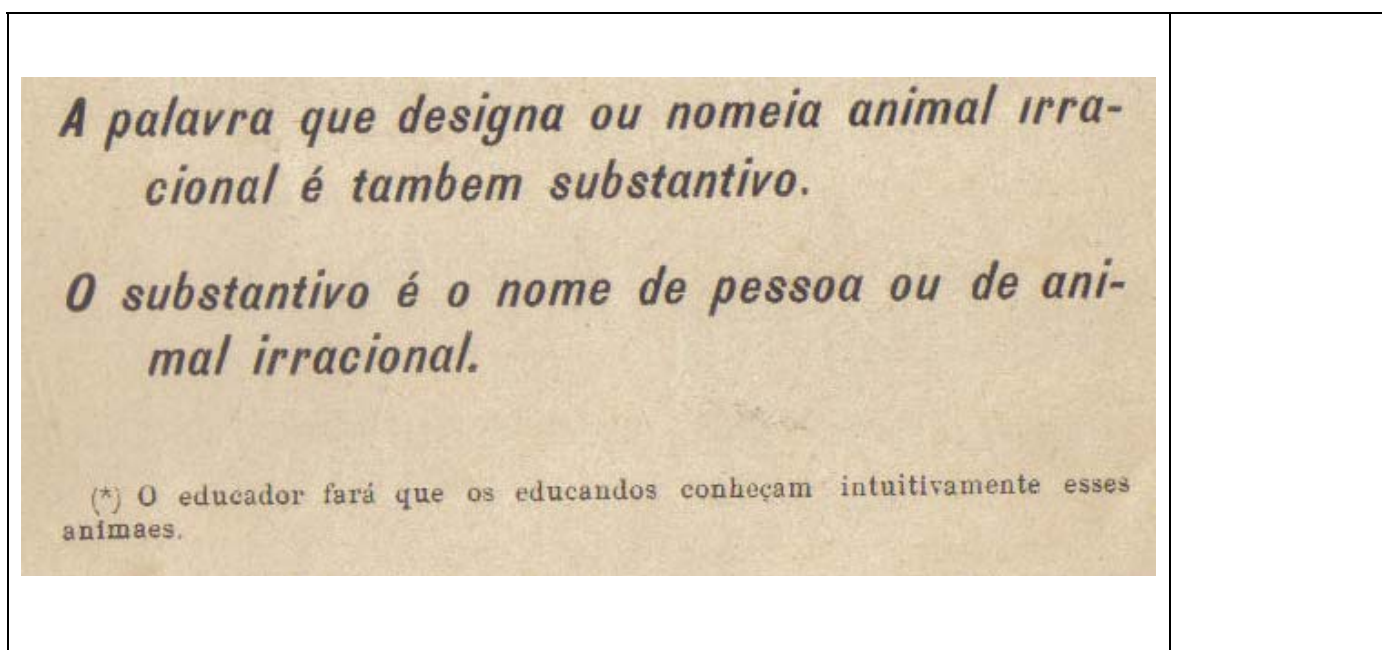
IX (*) (p.12).

Que animais vertebrados conheces?
 Que animais invertebrados conheces?
 Que animais mammiferos conheces?

Que aves conheces?
 Que peixes conheces?
 Que reptís conheces?
 Que batrachios conheces?
 Que insectos conheces?

Modelo:
 Conheço os vertebrados:...
 Conheço os invertebrados:...
 Conheço os mammiferos:...

Assim, a seguir Vieira (1897, p. 11-12) apresenta a definição de palavra e substantivo relacionando-a à estampa e às questões formuladas:

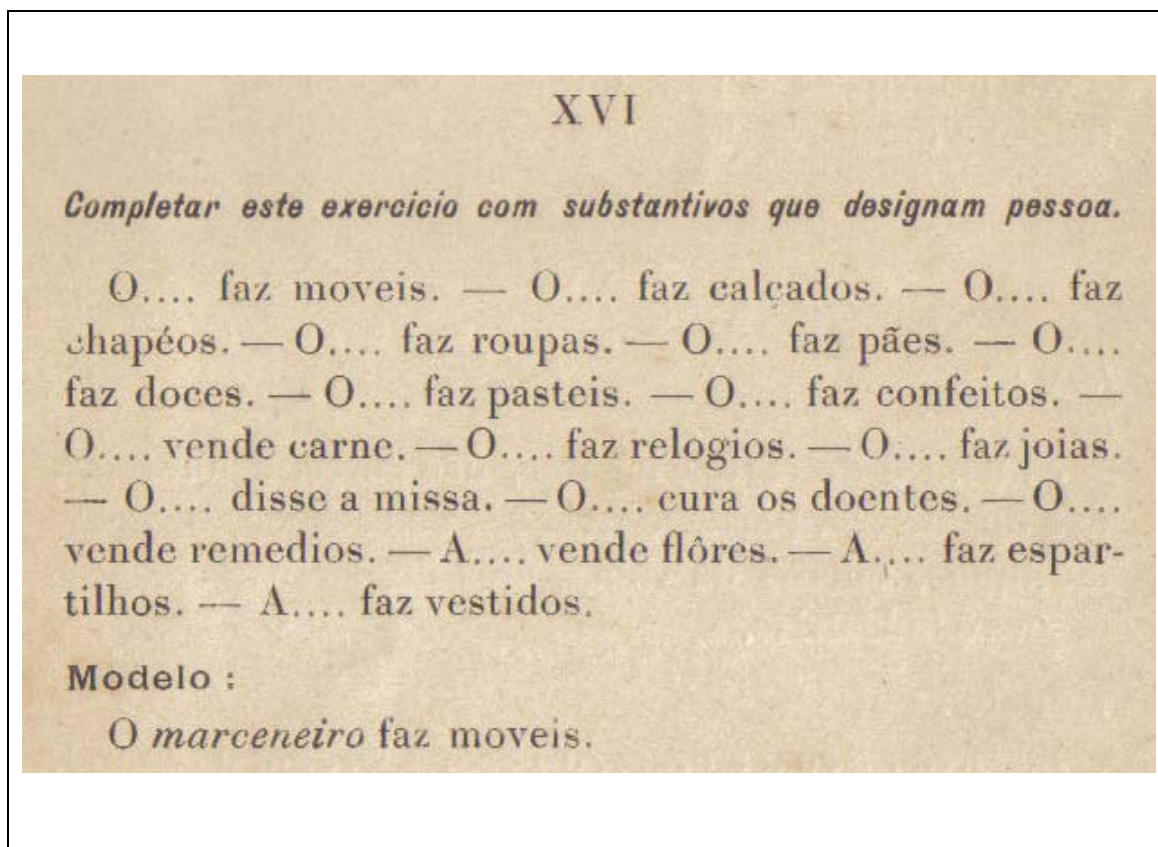


Vieira (1897, p.12)

O autor acrescenta, após as lições referentes aos nomes de pessoas e nomes de irracionaes, o conceito de palavra “que designa ou nomeia animal irracional é também substantivo” e o conceito de substantivo que “é o nome de pessoa ou de animal irracional”. (p.12).

Em nota no final da página, antes do rodapé, Vieira (1895, p. 12) orienta o professor: “(*) O educador fará que os educandos conheçam intuitivamente esses animaes”.

Para finalizar os exercícios referentes aos nomes, Vieira (1897, p. 16-19) apresenta a Recapitulação:



Vieira (1897, p. 16)

XVI (p.16)

Completar este exercicio com substantivos que designam pessoa.

O... faz moveis. — O... faz calçados. — O... faz chapéos. — O... faz roupas. — O... faz pães. — O... faz doces. — O... faz pasteis. — O... faz confeitos. — O... vende carne. — O... faz relógios. — O... faz joias. — O... disse a missa. — O... cura os doentes. — O... vende remedios. — A... vende flôres. — A... faz espartilhos. — A... faz vestidos.

Modelo:

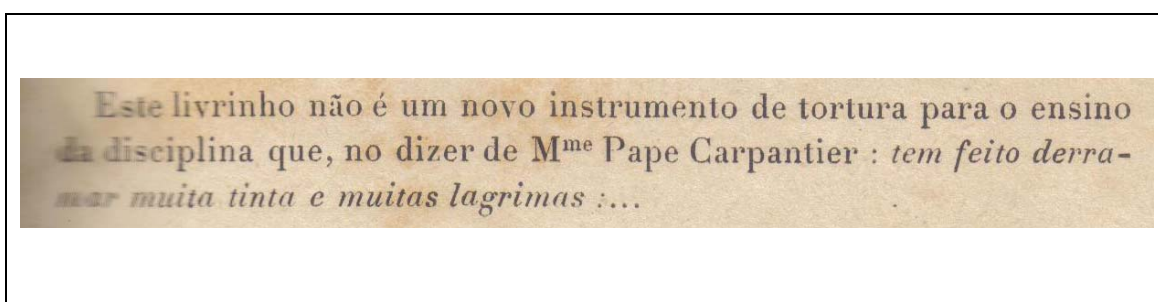
O *marceneiro* faz moveis.

Com esse exercício, o autor espera-se que os educandos reconheçam os substantivos que designam pessoa.

Dessa maneira, damos por encerrada a análise do primeiro aspecto, que trata da Organização da obra e, por conseguinte, passamos a identificar as considerações do autor na introdução.

Segundo aspecto: Introdução

Vieira (1897, p.5) inicia seu discurso, na obra *Noções de Grammatica. Exercicios de língua materna*, em tom de modéstia, ao revelar:



Vieira (1897, p.5)

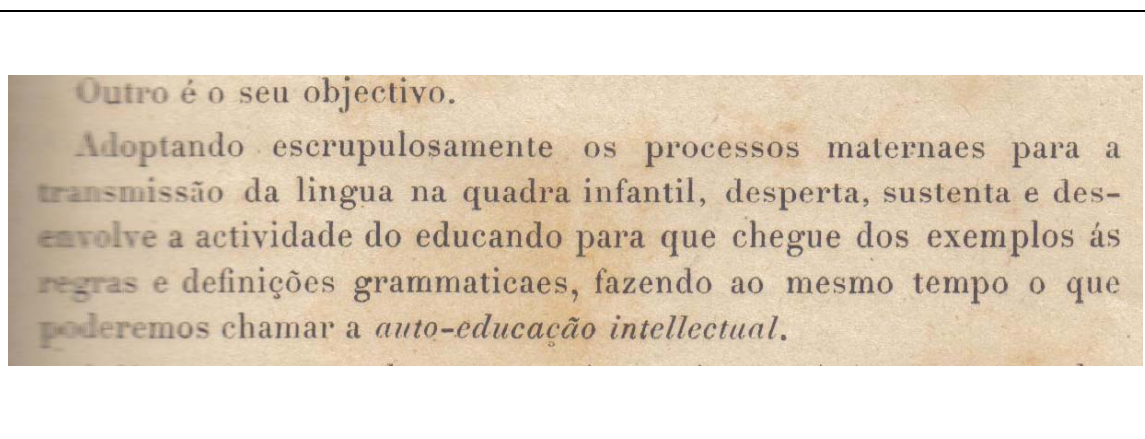
Este livrinho não é um novo instrumento de tortura para o ensino da disciplina que, no dizer de Mme Pape Carpentier: *tem feito derramar muita tinta e muitas lagrimas...*

Essa modéstia é fugidia, em virtude de menosprezar o material didático dos seus pares. Para tanto, apoia-se na opinião de Marie Pape-Carpantier ao afirmar que o ensino da língua portuguesa “tem feito derramar muita tinta e muitas lagrimas [...]”

Cabe-nos dizer que Marie Pape-Carpantier, no século XIX, teve uma significativa relevância para a educação infantil. Ela adotava o método intuitivo para a educação dos sentidos, lições de coisas; na proposta pedagógica destinada à Educação Infantil, salas de asilo; na criação de materiais didáticos para auxiliar no desenvolvimento do método natural, além disso, na orientação de modelos de mobílias para as escolas.

Produziu uma imensa obra para professores e alunos, traduzida em vários países, tais como na Grécia, Inglaterra, Itália, Suécia, Espanha, Brasil, e publicada até a segunda década do século XX, somando inúmeras edições. O estudo analisa a trajetória e a contribuição da educadora, enfatizando as principais ideias, pelo espírito prático-experimental, que prenuncia a escola ativa.

Vieira (1897, p.5) afirma, categoricamente, que o seu objetivo é bem contrário ao da tortura. Além disso, ressalta:



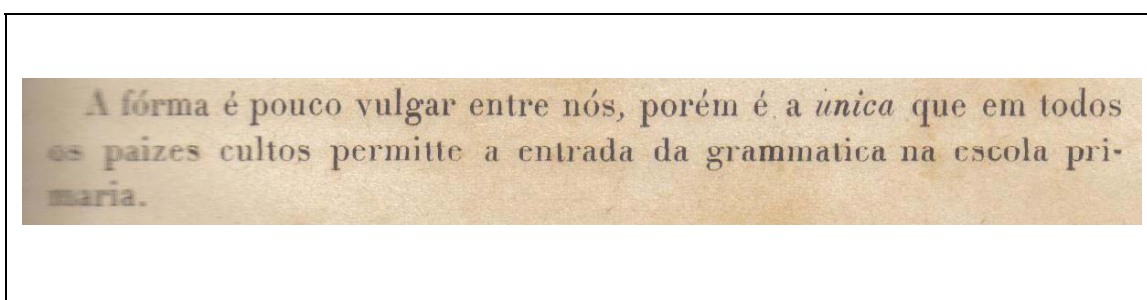
Vieira (1897, p.5)

Outro é o seu objectivo.

Adoptando escrupulosamente os processos maternas para a transmissão da lingua na quadra infantil, desperta, sustenta e desenvolve a actividade do educando para que chegue dos exemplos ás regras e definições grammaticaes, fazendo ao mesmo tempo o que poderemos chamar a *auto-educação intellectual*.

O autor adota, na obra Noções de Grammatica. Exercicios de língua materna, os processos maternas, no processo ensino-aprendizagem. Tal atitude é para que o educando alcance a “auto-educação intellectual.”

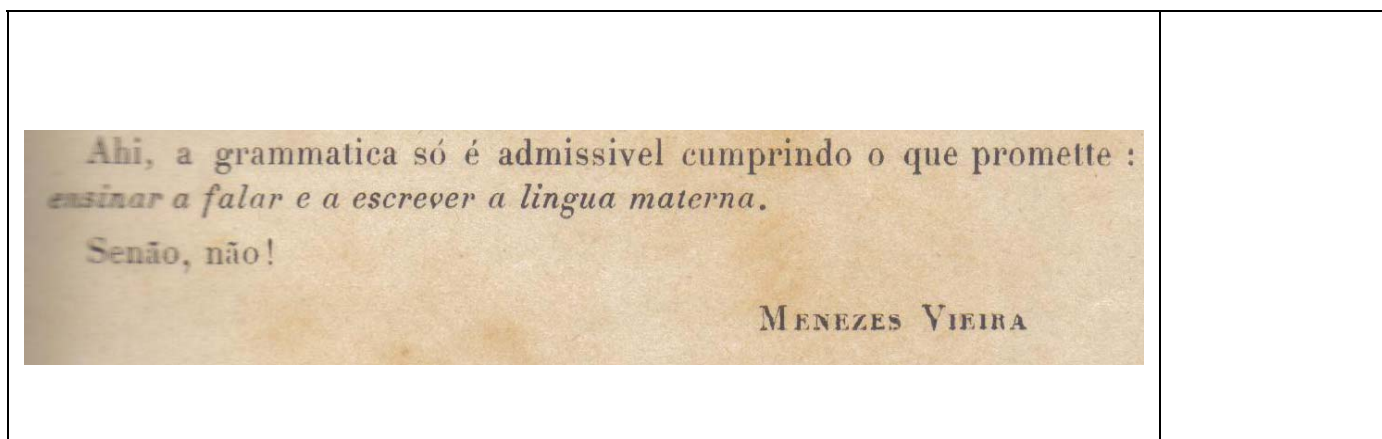
Ao continuar seu discurso, o autor enfatiza que o material didático, em todos os países cultos, é o único permitido para, efetivamente, introduzir a gramática na escola primária. E completa:



Vieira (1897, p.5)

A fórma é pouco vulgar entre nós, porém é a *única* que em todos os paizes cultos permite a entrada da grammatica na escola primaria.

Vieira (1897, p.5), nessa perspectiva, faz parte da tradição lógica, e revela:



Vieira (1897, p.5)

Ahi, a grammatica só é admissivel cumprindo o que promette *ensinar a falar e a escrever a língua materna*.

Senão, não!

Diante do exposto, damos por findada a análise do segundo aspecto: introdução e iniciaremos o terceiro aspecto, que trata dos conceitos de língua, linguagem e gramática.

Terceiro aspecto: Conceitos de língua, linguagem e gramática

O autor está voltado para o estudo e ensino da língua particular, pois busca uma melhor adaptação dos estudos gramaticais a sua própria língua, tendo a preocupação de ser o mais claro possível para aqueles que serão os usuários de sua gramática.

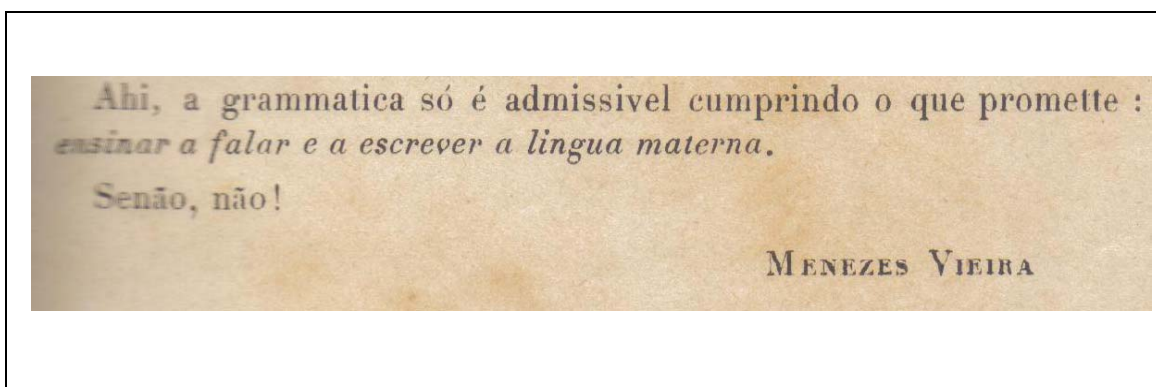
Vieira (1897, p.5), com a obra *Noções de Grammatica. Exercicios de língua materna*, nessa perspectiva, faz parte da tradição que a lógica, e revela que a gramática só é admissível cumprindo o eu promete: “ensinar a falar e escrever a lingua materna”.

Podemos relacionar esses conceitos com a *Grammatica* de Reis Lobato e, desse modo, temos:

Por duas razões se faz indispensavelmente precisa a noticia da Grammatica da lingua materna: primeira para se fallar sem erros; segunda, para se saberem os fundamentos da lingua, que se falla usualmente. (p.117)

Outro autor, da mesma época de Vieira, também apresenta a mesma conceituação. Barbosa declara que a gramática, “pois, que não é outra coisa, segundo temos visto, senão a arte que ensina a pronunciar, escrever e fallar correctamente qualquer lingua [...] (p.X)”.

Apresenta, dessa forma, ao longo da obra, definições, a exemplo de palavra:

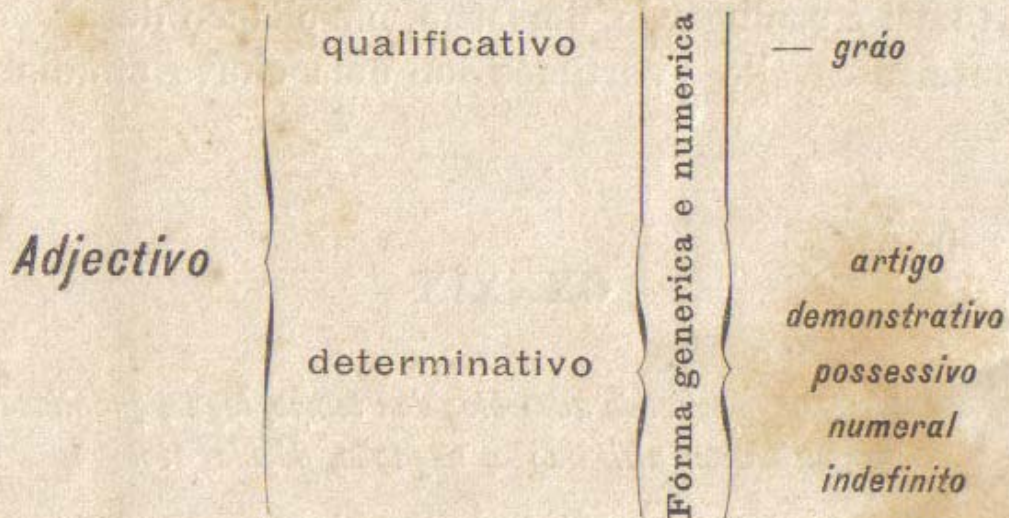


Vieira (1897, p.8),

Vieira (1897, p.5) surpreende ao inserir um quadro que resgata os conceitos estudados, a saber:

CXL (*)

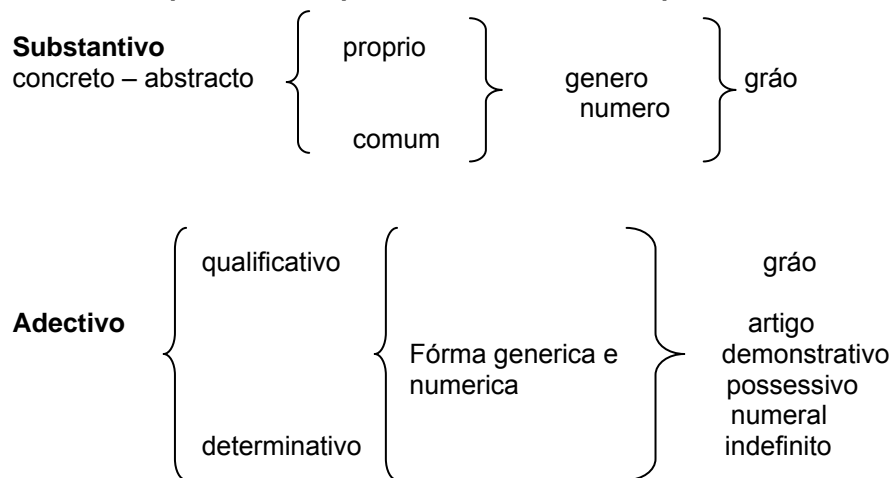
Quadro recapitulatório do que foi estudado nesta 1ª parte do curso :



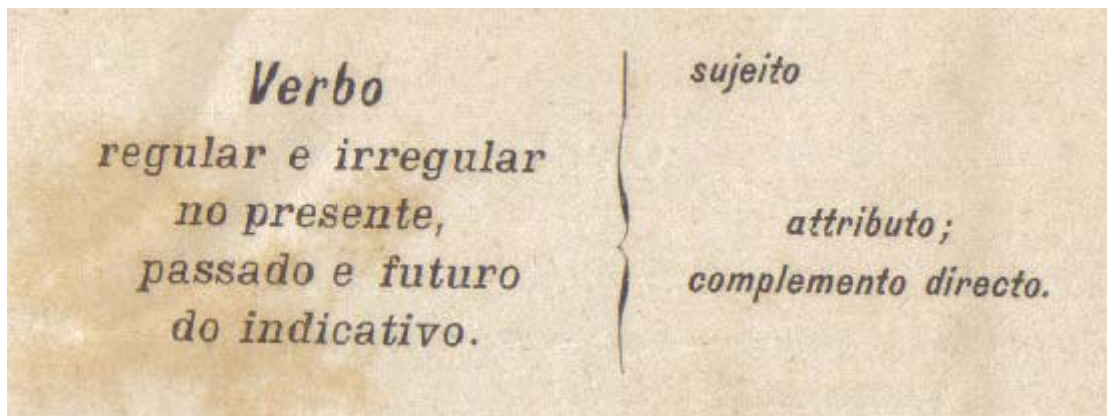
(*) O estudo da conjunção é feito naturalmente na 2ª parte do curso.

CLX (*)

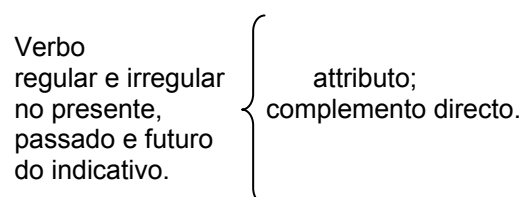
Quadro recapulatorio do que foi estudado nesta 1ª parte do curso:



(*) O estudo da conjunção é feito naturalmente na 2ª parte do curso.



Vieira (1897, p.151)



A obra *Noções de Grammatica. Exercícios de língua materna*, de Vieira (1897), é herdeira da *Gramática* de Port-Royal, que

é a precursora reconhecida de uma longa série de gramáticas “gerais”, “filosóficas”, “universais” ou “especulativas”, cujos autores estavam preocupados em demonstrar a presença marcante dos princípios lógicos na linguagem, dissociados dos efeitos arbitrários do uso de qualquer língua particular. (WEEDWOOD, 2002, p.100).

Por fim, damos por encerradas as questões linguísticas acerca dos materiais didáticos selecionados, produzidos na segunda metade do século XIX.

4.3. Adequação

Iniciamos a adequação, retomando alguns termos técnicos e teóricos presentes em Dias, Portugal, Ribeiro e Vieira e trazendo-os para os tempos modernos, tomando como parâmetro a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, publicada em 2001, de Evanildo Bechara. Analisaremos a segunda edição, publicada em 2010, no Brasil, pela editora Nova Fronteira e contempla 707 páginas. Para tanto, focalizamos os três aspectos, elencados nesse trabalho, a saber: o primeiro focaliza a Organização da obra, o segundo a Introdução, e o terceiro, os Conceitos de língua, linguagem e gramática.

O autor tem o cuidado de apresentar, na orelha da capa, alguns dados biográficos:

Evanildo Bechara, professor titular e emérito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), atua nos cursos de pós-graduação e de aperfeiçoamento para professores universitários e de ensino médio e

fundamental. É membro da Academia Brasileira de Letras e o representante brasileiro no novo Acordo Ortográfico. (BECHARA, 2010)

Bechara tem como principal influência em sua formação profissional, em estudos superiores de Língua Portuguesa, o Professor Said Ali. Sem dúvida, que a leitura e análise da obra de Epifânio Dias e Mário Barreto, contribuíram, sobremaneira, em seus conhecimentos no domínio da sintaxe portuguesa. Outras influências merecem destaque: o Professor Antenor Nascentes, o Professor Mattoso Câmara Jr., os trabalhos de Serafim da Silva Neto e Sílvio Elia, Eugenio Coseriu, dentre outros. Elencamos algumas de suas obras: *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*, *Moderna Gramática Portuguesa*, *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, dentre tantas outras.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Do ponto de vista de seu estilo composicional, a *Gramática Portuguesa Escolar da Língua Portuguesa*, de Bechara (2010, V-VIII), é representante de uma descontinuidade do modelo latino, uma vez que sua partição é composta por 7 partes, em um total de 32 capítulos, incluindo um capítulo especial de Compreensão de interpretação de texto, assim, apresentamos a organização:

| SUMÁRIO | |
|---|-----|
| Prefácio da 2.ª edição | IX |
| Prefácio da 1.ª edição | XI |
| Parte 1 | |
| Oração simples, seus termos e representantes gramaticais | |
| Introdução | |
| Fundamentos da teoria gramatical | 2 |
| Capítulo 1 | |
| Sujeito e predicado | 15 |
| Exercícios de fixação | 22 |
| Capítulo 2 | |
| Predicado e seus outros termos constitutivos | 28 |
| Exercícios de fixação | 43 |
| Capítulo 3 | |
| Expansões do nome e do verbo | 50 |
| Exercícios de fixação | 60 |
| Parte 2 | |
| As unidades do enunciado: formas e empregos | |
| Capítulo 4 | |
| Substantivo | 66 |
| Exercícios de fixação | 99 |
| Capítulo 5 | |
| Adjetivo | 104 |
| Exercícios de fixação | 115 |
| Capítulo 6 | |
| Artigo | 120 |
| Exercícios de fixação | 127 |
| Capítulo 7 | |
| Pronome | 130 |
| Exercícios de fixação | 170 |

(BECHARA, 2010, p.V)

| | | |
|---|---|-----------------------|
| Prefácio da 2ª edição | Capítulo 3 | Capítulo 6 |
| Prefácio da 1ª edição | Expansões do nome e do verbo | Artigo |
| Parte 1 | Exercícios de fixação | Exercícios de fixação |
| Oração simples, seus termos e representantes gramaticais | Parte 2 | Capítulo 7 |
| Introdução | As unidades do enunciado: formas e empregos | Pronome |
| Fundamentos da teoria gramatical | Capítulo 4 | Exercícios de fixação |
| Capítulo 1 | Substantivo | Verbo |
| Sujeito e predicado | Exercícios de fixação | |
| Exercícios de fixação | Capítulo 5 | |
| Capítulo 2 | Adjetivo | |
| Predicado e seus outros termos constitutivos | Exercícios de fixação | |
| Exercícios de fixação | | |

Bechara (2010, p.V), ao organizar sua obra, tem o cuidado de inserir, no início, os prefácios da 2ª e da 1ª edição, a fim de ratificar sua seleção teórico-didática. A ordem dos conteúdos é inovadora, a princípio trata do sujeito e predicado, sempre acompanhados de exercícios de fixação.

| | |
|--|-----|
| Capítulo 8 | |
| Numeral | 182 |
| Exercícios de fixação | 189 |
| Capítulo 9 | |
| Verbo | 192 |
| Exercícios de fixação | 264 |
| Capítulo 10 | |
| Advérbio | 274 |
| Exercícios de fixação | 283 |
| Capítulo 11 | |
| Preposição | 289 |
| Exercícios de fixação | 316 |
| Capítulo 12 | |
| Conjunção | 321 |
| Exercícios de fixação | 332 |
| Capítulo 13 | |
| Interjeição | 335 |
| Exercícios de fixação | 336 |
| Parte 3 | |
| Orações complexas e grupos oracionais | |
| Capítulo 14 | |
| A subordinação e a coordenação. A justaposição | 340 |
| Exercícios de fixação | 376 |
| Capítulo 15 | |
| As chamadas orações reduzidas | 393 |
| Exercícios de fixação | 409 |
| Capítulo 16 | |
| As frases: enunciados sem núcleo verbal | 412 |
| Parte 4 | |
| Concordância, regência e colocação | |
| Capítulo 17 | |
| Concordância nominal | 416 |
| Exercícios de fixação | 429 |

(BECHARA, 2010, p.V)

| | | |
|-----------------------|--|---|
| Capítulo 8 | Capítulo 12 | Capítulo 15 |
| Numeral | Conjunção | As chamadas orações reduzidas |
| Exercícios de fixação | Exercícios de fixação | Exercícios de fixação |
| Capítulo 9 | Capítulo 13 | Capítulo 16 |
| Verbo | Interjeição | As frases: enunciados sem núcleo verbal |
| Exercícios de fixação | Exercícios de fixação | Exercícios de fixação |
| Capítulo 10 | Parte 3 | Parte 4 |
| Advérbio | Orações complexas e grupos oracionais | Concordância, regência e colocação |
| Exercícios de fixação | Capítulo 14 | Capítulo 17 |
| Capítulo 11 | A subordinação e a coordenação. A justaposição | Concordância nominal |
| Preposição | Exercícios de fixação | Exercícios de fixação |
| Exercícios de fixação | | |

Podemos perceber a grande preocupação de Bechara (2010, p.VI) em fornecer subsídios para fixação da teoria, por meio de exercícios, ao final dos capítulos.

| | |
|---|-----|
| Capítulo 18 | |
| Concordância verbal | 431 |
| Exercícios de fixação | 447 |
| Capítulo 19 | |
| Regência | 451 |
| Exercícios de fixação | 466 |
| Capítulo 20 | |
| Colocação | 469 |
| Exercícios de fixação | 478 |
| Apêndice | |
| Figuras de sintaxe. Vícios e anomalias de linguagem | 481 |
| Exercícios de fixação | 493 |
| Parte 5 | |
| Estrutura das unidades | |
| Capítulo 21 | |
| Elementos estruturais das palavras | 498 |
| Exercícios de fixação | 507 |
| Capítulo 22 | |
| Renovação do léxico | 509 |
| Exercícios de fixação | 540 |
| Capítulo 23 | |
| Lexemática | 543 |
| Exercícios de fixação | 552 |
| Parte 6 | |
| Fonemas: valores e representações. Ortografia | |
| Capítulo 24 | |
| Fonética e Fonologia | 556 |
| Exercícios de fixação | 570 |
| Capítulo 25 | |
| Ortoepia | 571 |
| Exercícios de fixação | 576 |
| Capítulo 26 | |
| Prosódia | 580 |

(BECHARA, p.VII)

| | | | |
|----------------------------|---|--|-----------------------|
| Capítulo 18 | Apêndice | Capítulo 22 | Capítulo 25 |
| Concordância verbal | Figuras de sintaxe. Vícios e anomalias de linguagem | Renovação do léxico | Ortoepia |
| Exercícios de fixação | Exercícios de fixação | Exercícios de fixação | Exercícios de fixação |
| Capítulo 19 | Parte 5 | Capítulo 23 | Capítulo 26 |
| Regência | Estruturas das unidades | Lexemática | Prosódia |
| Exercícios de fixação | Capítulo 21 | Exercícios de fixação | Exercícios de fixação |
| Capítulo 20 | Elementos estruturais das palavras | Parte 6 | |
| Colocação | Exercícios de fixação | Fonemas: valores e representações. Ortografia | |
| Exercícios de fixação | | Capítulo 24 | |
| | | Fonética e Fonologia | |
| | | Exercícios de fixação | |

| | |
|--|-----|
| Exercícios de fixação | 588 |
| Capítulo 27 | |
| Ortografia | 592 |
| Exercícios de fixação | 627 |
| Apêndice 1 | |
| Algumas normas para abreviaturas, símbolos e siglas usuais | 642 |
| Apêndice 2 | |
| Grafia certa de certas palavras | 644 |
| Capítulo 28 | |
| Pontuação | 654 |
| Exercícios de fixação | 664 |
| Parte 7 | |
| Para além da Gramática | |
| Capítulo 29 | |
| Noções elementares de Estilística | 668 |
| Exercícios de fixação | 670 |
| Capítulo 30 | |
| Noções elementares de versificação | 673 |
| Exercícios de fixação | 685 |
| Capítulo 31 | |
| Breve história externa da língua portuguesa | 687 |
| Capítulo 32 | |
| Compreensão e interpretação de textos | 692 |
| Lista de abreviaturas (autores) | 700 |
| Índice de assuntos | 702 |
| Respostas aos exercícios propostos (encarte) | |

(BECHARA, 2010, p.VIII)

| Capítulo 27 | Parte 7 | Capítulo 31 |
|--|------------------------------------|---|
| Ortografia | Para além da Gramática | Breve história externa da língua portuguesa |
| Exercícios de fixação | Capítulo 29 | Capítulo 32 |
| Apêndice 1 | Noções elementares de Estilística | Compreensão e interpretação de textos |
| Algumas normas para abreviaturas, símbolos e siglas usuais | Exercícios de fixação | Lista de abreviaturas (autores) |
| Apêndice 2 | Capítulo 30 | Índice de assuntos |
| Grafia certa de certas palavras | Noções elementares de versificação | Respostas aos exercícios propostos (encarte) |
| Capítulo 28 | Exercícios de fixação | |
| Pontuação | | |
| Exercícios de fixação | | |

Um dos propósitos de Bechara (2010, p.XI) é que seu material didático prepare, adequadamente, o aluno para atender as exigências de cultura dos tempos atuais. Para tanto, propõe, cerca, de 444 atividades, a título de fixação. Esclarecemos que existem subdivisões em alguns exercícios, em virtude disso esse total é aproximado, de acordo com o resultado exposto a seguir:

| EXERCÍCIOS | QUANTIDADE |
|--|------------|
| Oração simples, seus termos e representantes gramaticais | 49 |
| As unidades do enunciado: formas e empregos | 159 |
| Orações complexas e grupos oracionais | 46 |
| Concordância, regência e colocação | 38 |
| Estrutura das unidades | 39 |
| Fonemas: valores e representações. Ortografia | 95 |
| Para além da gramática | 18 |
| TOTAL | 444 |

Bechara (2010, p.26) propõe exercícios de preenchimento de lacunas, com um modelo semelhante ao sugerido por Vieira (1897, p.910).

15. Empregue, no espaço em branco, a forma verbal pedida:

- 1) Nunca _____ discussões acaloradas. (*haver* – pret. imperf. ind.)
- 2) _____ haver economias no banco. (*dever* – pres. ind.)
- 3) Sempre _____ heróis. (*haver* – pret. perf. ind.)
- 4) Naquele dia _____ três meses que chegara. (*fazer* – pret. perf. ind.)
- 5) _____ razões para essa atitude? (*haver* – fut. pres. ind.)
- 6) Os primos _____ anos hoje. (*fazer* – pres. ind.)
- 7) _____ pessoas lá embaixo? (*haver* – pres. ind.)
- 8) Ainda que _____ (*haver* – pret. imperf. subj.) motivos, não _____ forças para realizar o feito. (*haver* – fut. pret. ind.)
- 9) _____ várias pessoas descontentes. (*haver* – pret. imperf. ind.)
- 10) Naquela situação não _____ haver duas alternativas. (*poder* – pret. perf. ind.)
- 11) Quando saímos, _____ quatro horas. (*ser* – pret. imperf. ind.)

Convém ressaltar que Bechara oferece as Respostas aos exercícios propostos, em forma de encarte. Dessa forma, o autor expõe o despreparo do professor face ao conteúdo a ser ministrado.

Segundo aspecto: Introdução

Bechara (2010, p. IX) inicia sua obra com a inserção do Prefácio, que passamos a analisar, da 2ª Edição, reconhecendo que se deve ao sucesso alcançado junto aos estudiosos do idioma e declara:

Graças ao sucesso alcançado por esta *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, pela benévola acolhida dos professores, alunos e estudiosos do idioma às sucessivas reimpressões, sai esta 2ª. edição enriquecida de mais fatos linguísticos para alargar a competência idiomática dos usuários, melhorada ainda na redação mais clara de algumas passagens e beneficiada por estar posta em consonância com as novas normas do Acordo Ortográfico de 1990, implantado na 5ª. edição do *Vocabulário Ortográfico* da Academia Brasileira de Letras, lançado em 2009.

(BECHARA, 2010, p.IX).

Graças ao sucesso alcançado por esta *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, pela benévola acolhida dos professores, alunos e estudiosos do idioma às sucessivas reimpressões, sai esta 2ª edição enriquecida de mais fatos linguísticos para alargar a competência idiomática dos usuários, melhorada ainda na redação mais clara de algumas passagens e beneficiada por estar posta em consonância com as novas normas do Acordo Ortográfico de 1990, implantado na 5ª

edição do *Vocabulário Ortográfico* da Academia Brasileira de Letras, lançado em 2009. (BECHARA, 2010, p.IX).

Convém destacarmos a preocupação do autor em estar, permanentemente, atento às mudanças que ocorrem nas normas, a exemplo do Acordo Ortográfico. Da mesma forma, insere melhoramentos, contando com a colaboração de colegas e aponta:

Os melhoramentos de que se beneficia esta nova edição da *Gramática Escolar* em boa parte vieram da colaboração de colegas, fiéis leitores de nossos trabalhos, entre os quais é de justiça e reconhecimento ressaltar a participação de Mauro Ramos Coelho Neves (este ano tão cedo roubado ao nosso convívio), Márcio Gonçalves Coelho e Shahira Mahmud.

(BECHARA, 2010, p.IX).

Os melhoramentos de que se beneficia esta nova edição da *Gramática Escolar* em boa parte vieram da colaboração de colegas, fiéis leitores de nossos trabalhos, entre os quais é de justiça e reconhecimento ressaltar a participação de Mauro Ramos Coelho Neves (este ano tão cedo roubado ao nosso convívio), Márcio Gonçalves Coelho e Shahira Mahmud. (BECHARA, 2010, p.IX).

É louvável esse reconhecimento de Bechara (2010, p.IX), da participação dos referidos colegas em sua obra, servindo de estímulo a outros estudiosos da língua. Acrescenta, logo após, uma fonte de inspiração para o seu trabalho ao afirmar:

Como confessou certa vez o notável filólogo e linguista alemão Jakob Grimm que escrevia mais para aprender do que para ensinar, continuamos a solicitar sugestões, acréscimos e melhorias na esperança de que esta gramática cada vez mais revele a seus leitores os inúmeros recursos e potencialidades de expressão que a língua portuguesa põe à disposição de seus falantes e escritores. Desde logo lhes manifestamos nossos sinceros agradecimentos.

Rio de Janeiro, dezembro de 2009
Evanildo Bechara

(BECHARA, 2010, p.IX).

Como confessou certa vez o notável filólogo e linguista alemão Jakob Grimm que escrevia mais para aprender do que para ensinar, continuamos a solicitar sugestões, acréscimos e melhorias na esperança de que esta gramática cada vez mais revele a seus leitores os inúmeros recursos e potencialidades de expressão que a língua portuguesa põe à disposição de seus falantes e escritores. Desde logo lhes manifestamos nossos sinceros agradecimentos. (BECHARA, 2010, p.IX).

Bechara (2010, p.IX) faz menção ao estudioso filólogo e linguista alemão, Jakob Grimm, célebre representante, no século XIX, do método histórico-comparativo. Com isso, apresenta uma importante influência em sua gramaticografia, além de contar com a opinião dos seus leitores.

Entregamos aos colegas e à mocidade estudiosa de língua portuguesa um livro em que procuramos aliar a modernidade dos estudos de linguagem à necessidade que têm os alunos de um compêndio que os prepare adequadamente para atender às exigências de cultura dos tempos atuais.

(BECHARA, 2010, p.XI).

Entregamos aos colegas e à mocidade estudiosa de língua portuguesa um livro em que procuramos aliar a modernidade dos estudos de linguagem à necessidade que têm os alunos de um compêndio que os prepare adequadamente para atender às exigências de cultura dos tempos atuais. (BECHARA, 2010, p.XI).

Bechara (2010, p. XI), sempre atento aos estudos de linguagem, enfatiza seu cuidado na feitura da obra, a fim de contemplar as necessidades da mocidade, particularmente, estudiosa.

A atividade do professor e o preparo dos alunos já não podem deixar para amanhã os compromissos da competição do mundo moderno. O livro hoje tem de oferecer ao leitor o maior número de informações para que possa responder à curiosidade do estudioso. Esconder as possíveis dificuldades do tema para agradar o leitor é fazer-lhe um desserviço, com graves consequências. Portanto, a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, com a parte expositiva e seus inúmeros exercícios, pretende cumprir este compromisso, sem desprezar os imperativos da boa didática.

(BECHARA, 2010, p.XI)

A atividade do professor e o preparo dos alunos já não podem deixar para amanhã os compromissos da competição do mundo moderno. O livro hoje tem de oferecer ao leitor o maior número de informações para que possa responder à curiosidade do estudioso. Esconder as possíveis dificuldades do tema para agradar o leitor é fazer-lhe um desserviço, com graves consequências. Portanto, a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, com a parte expositiva e seus inúmeros exercícios, pretende cumprir este compromisso, sem desprezar os imperativos da boa didática. (BECHARA, 2010, p.XI).

A preocupação e empenho do mestre em dirimir possíveis falhas, no ensino da Língua Portuguesa, fica evidente nas observações que coloca no final desse parágrafo, talvez com certa ironia.

Para tanto, apoiamo-nos em mestres de reconhecida competência e ouvimos o quanto pudemos da experiência de colegas que atuam em sala de aula. Está claro que ainda esperamos as correções e conselhos da crítica honesta e construtiva.

(BECHARA, 2010, p.XI).

Para tanto, apoiamo-nos em mestres de reconhecida competência e ouvimos o quanto pudemos da experiência de colegas que atuam em sala de aula. Está claro que ainda esperamos as correções e conselhos da crítica honesta e construtiva. (BECHARA, 2010, p.XI).

Esse despreendimento e respeito à opinião do profissional que atua em sala de aula, está presente em todas as suas obras.

Se houver necessidade de aprofundar esse ou aquele assunto, tem o leitor à sua disposição a *Moderna Gramática Portuguesa*, de nossa autoria. Esta *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* destina-se a alunos das últimas séries do curso fundamental e todo o curso médio.

(BECHARA, 2010, p.XI)

Se houver necessidade de aprofundar esse ou aquele assunto, tem o leitor à sua disposição a *Moderna Gramática Portuguesa*, de nossa autoria. Esta *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* destina-se a alunos das últimas séries do curso fundamental e todo o curso médio. (BECHARA, 2010, p.XI).

Da mesma forma que os materiais didáticos trabalhados, na segunda metade do século XIX, identificamos que o aprofundamento dos conteúdos, na maioria das vezes, é indicado em uma gramática do mesmo autor.

Na elaboração do texto, contamos com a ajuda de muitas pessoas, entre as quais cabe menção especial aos professores Mauro Ramos Coelho Neves, José Barbosa da Silva e Márcio Gonçalves Coelho; a este último devemos ainda a confecção do levantamento *Grafia certa de certas palavras* e dos *Exercícios de compreensão e interpretação*, assuntos esses sempre presentes em provas de nossa disciplina.

(BECHARA, 2010, p.XI)

Na elaboração do texto, contamos com a ajuda de muitas pessoas, entre as quais cabe menção especial aos professores Mauro Ramos Coelho Neves, José Barbosa da Silva e Márcio Gonçalves Coelho; a este último devemos ainda a confecção do levantamento *Grafia certa de certas palavras* e dos *Exercícios de compreensão e interpretação*, assuntos esses sempre presentes em provas de nossa disciplina. (BECHARA, 2010, p.XI)

Um dos diferenciais apontados, nessa obra, trata-se dos exercícios de compreensão e interpretação, uma vez que o autor não trabalha com textos para explicar a teoria gramatical.

Como testemunho de confiança no futuro da mocidade estudiosa de que certamente tanto espera o Brasil, a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* é dedicada aos nossos netos e à sua geração.

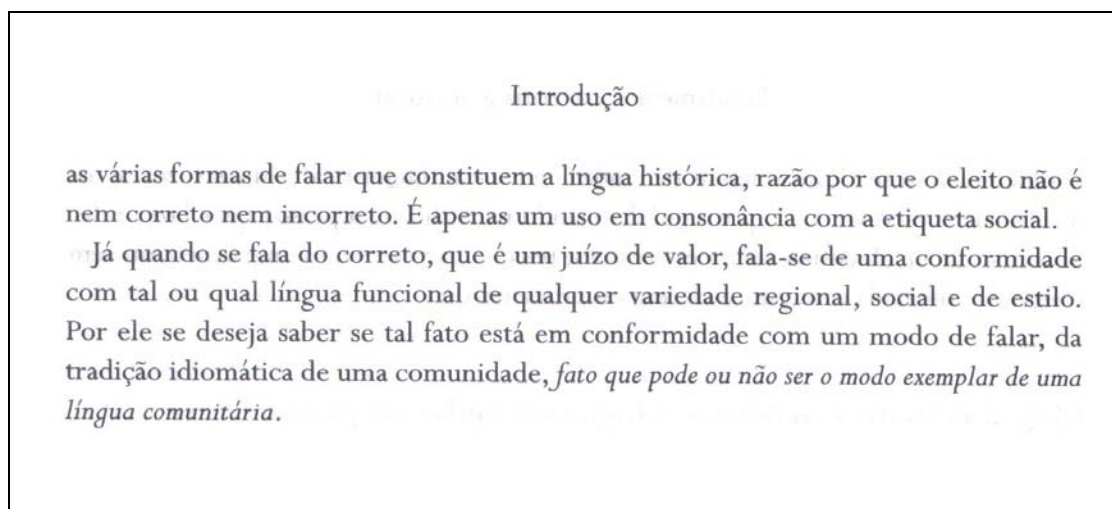
(BECHARA, 2010, p.XI)

Como testemunho de confiança no futuro da mocidade estudiosa de que certamente tanto espera o Brasil, a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* é dedicada aos nossos netos e à sua geração. (BECHARA, 2010, p.XI).

Bechara (2010, p.XI) emite uma nota de otimismo, contanto com a mocidade estudiosa para esse processo de ensino da Língua Portuguesa.

Terceiro aspecto: Conceitos de língua, linguagem e gramática

O autor trata, inicialmente, da distinção entre o *exemplar* e o *correto*, uma vez que pertencem a planos conceituais diferentes. Sendo assim, quando se fala do exemplar, fala-se de uma forma eleita entre:



BECHARA (2010, p.14)

Bechara (2010, p.13) afirma que uma “[...] língua histórica, como o português, está constituída de várias ‘línguas’ mais ou menos próximas entre si, mais ou menos diferenciadas, mas que não chegam a perder a configuração de que se trata “do português [...]”. Complementa que há “uma diversidade na unidade, e uma unidade na diversidade”.

Suas concepções seguem não só aquilo que propunha o pós-estruturalista Eugênio Coseriu, mas também correntes modernas da Análise do Discurso, da Linguística Textual e da Sociolinguística, quando admite, por exemplo, a distinção texto/discurso, a questão das competências linguísticas e a das variações linguísticas diatópicas, diastráticas e diacrônicas.

Em vez de generalizar, como fazem os autores da segunda metade do século XIX, Bechara toma a língua, tanto em relação ao indivíduo, como em relação à comunidade linguística, ao estado, ao país, à internacionalidade. Em virtude de considerar a língua relacionada ao indivíduo, é que o autor vai tratar da noção de competência, que se apoia na de saberes: saber elocutivo → competência linguística geral; saber idiomático → competência linguística particular; saber expressivo → competência linguística textual. Não há como negar que essa visão ampla da língua, em relação ao falante, e vice-versa, representa um grande avanço, no que diz respeito à concepção que havia na segunda metade do século XIX.

Um ponto relevante a ser considerado, também no âmbito individual, é o fato de a língua ser tomada como discurso (ato linguístico irrepitível, tomado em relação à sua situação de produção) ou como texto (enunciado, produto do discurso). Nessa perspectiva, diferentemente, dos autores da segunda metade do século XIX, Bechara vê a língua, diretamente, associada à circunstância de uso, determinada por quatro fatores: falante, destinatário, tema e situação.

Essa determinação implica juízos de valor relativos à conformidade dos atos linguísticos, em relação à situação de sua ocorrência. Tais atos devem estar de acordo com o que Bechara (2010, p.12) chama de *Normas de Congruência* (relativas aos princípios gerais do pensamento, independente das características de qualquer língua particular), *Normas de Correção* (relativas ao funcionamento específico de cada língua) e *Normas de Adequação* (relativas às exigências de cada situação).

Quanto à gramática, Bechara (2010, p.14) explora dois conceitos, gramática normativa e gramática descritiva, a saber:

A gramática dita normativa só leva em conta a língua exemplar. Tanto o correto como o exemplar integram a competência linguística geral dos falantes.

Bechara (2010, p.14)

O autor apresentou, anteriormente, a distinção entre o exemplar e o correto e, desse modo, afirma que a “[...] gramática dita normativa só leva em conta a língua exemplar. Tanto o correto como o exemplar integram a competência linguística geral dos falantes”. Logo após, Bechara (2010, p.14) observa:

Gramática descritiva e gramática normativa

Daí é fácil concluir que não devemos confundir dois tipos de gramática: a *descritiva* e a *normativa*.

A **gramática descritiva** é uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico homogêneo e unitário em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico), segundo um modelo teórico escolhido para descrição.

Bechara (2010, p.14)

Gramática descritiva e gramática normativa

Daí é fácil concluir que não devemos confundir dois tipos de gramática: a descritiva e a normativa.

A gramática descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico homogêneo e unitário em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico), segundo um modelo teórico escolhido para descrição. Bechara (2010, p.14)

Acrescenta-se, a essas observações, que a gramática normativa é uma disciplina pedagógica, que “[...] recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e

dicionaristas esclarecidos”, de acordo com Bechara (2010, p.14). Essa atitude corrobora com os autores do século XIX, uma vez que, também, fazem a mesma recomendação.

Como Dias, Ribeiro, Portugal e Vieira, cujos materiais didáticos parecem pretender defender uma língua exemplar, Bechara também posiciona sua gramática como *normativa*, que tem finalidade pedagógica. Reconhecendo, além disso, que o uso exemplar da língua é um dentre outros á disposição do falante, que deverá ter a competência de se valer dele quando uma determinada situação social o exigir.

Após essa exposição, elaboramos dois quadros que pretendem apresentar alguns conceitos de língua, linguagem e gramática, na segunda metade do século XIX e agora. Para tanto, valemo-nos de conceitos explícitos ou implícitos nas obras, o primeiro trata da língua e linguagem:

| PERÍODO | CONCEITOS DE LÍNGUA/LINGUAGEM |
|-------------------------------------|--|
| SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX | “Grammatica prática portugueza é, pois, o tratado das leis que se observão, quando se falla ou escreve a lingoa portugueza.” |
| SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX | “Adoptando escrupulosamente os processos maternas para a transmissão da lingua na quadra infantil, desperta, sustenta e desenvolve a actividade do educando para que chegue dos exemplos às regras e definições grammaticaes, fazendo ao mesmo tempo o que poderemos chamar a <i>auto-educação intellectual</i> .” |

| PERÍODO | CONCEITOS DE LÍNGUA/LINGUAGEM |
|-------------------------------------|---|
| SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX | <p>“A questão de dividir a gramática em <i>diferentes partes</i> é somente comodidade lógica e não corresponde ao conteúdo geral do idioma quando se fala ou se escreve. É útil, todavia, analisar os diferentes aspectos de sons, formas, sentidos, etc. do vocabulário, para insinuar o emprêgo consciente da linguagem”.</p> |
| SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX | <p>“A questão de dividir a gramática em <i>diferentes partes</i> é somente comodidade lógica e não corresponde ao conteúdo geral do idioma quando se fala ou se escreve. É útil, todavia, analisar os diferentes aspectos de sons, formas, sentidos, etc. do vocabulário, para insinuar o emprêgo consciente da linguagem”.</p> |

| PERÍODO | CONCEITOS DE LÍNGUA/LINGUAGEM |
|------------|--|
| SÉCULO XXI | <p>“Um língua histórica, como o português, está constituída de várias ‘línguas’ mais ou menos próximas entre si, mais ou menos diferenciadas, mas que não chegam a perder a configuração de que se trata ‘do português’ (e não do galego, ou do espanhol, ou do francês, etc.), quer na convicção de seus falante nativos, quer na convicção dos falantes de outros idiomas. Há uma <i>diversidade na unidade</i>, e uma <i>unidade na diversidade</i>.”</p> |
| SÉCULO XXI | <p>“Sendo a linguagem, mediante as línguas, um código de comunicação entre os homens, é natural que as unidades linguísticas tenham, além de sua expressão material (suas ‘formas’), seu <i>significado</i>, isto é, seu <i>conteúdo</i>”.</p> |
| SÉCULO XXI | <p>“A atividade comunicativa pela linguagem para ser perfeita requer que o falante tenha bom desempenho em três domínios do saber, respectivamente, <i>saber elocutivo</i>, <i>saber idiomático</i> e <i>saber expressivo</i>.”</p> |

O segundo quadro apresenta alguns conceitos de gramática, a saber:

| PERÍODO | CONCEITOS DE GRAMÁTICA |
|-------------------------------------|---|
| SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX | “Grammatica prática de uma lingoa é o tratado das leis que se observão, quando se falla ou escreve essa lingoa.” |
| SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX | “[...] conjunto das regras segundo as quaes se fala ou escreve correctamente a língua.” |
| SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX | “O estudo da gramática, que se deve limitar no seu inicio `a simples aquisição das noções elementares, especialmente daquelas que habilitam o principiante a distinguir as diversas classes ou categorias de palavras, a formar o plural e o feminino dos nomes, a conhecer os graus de significação dos adjectivos, a conjugar, oralmente e por escrito, os verbos regulares e alguns irregulares, e, finalmente, a construir frases e períodos com clareza e correcção. |

| PERÍODO | CONCEITOS DE GRAMÁTICA |
|-------------------------------------|--|
| SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX | “Ahi, a grammatica só é admissivel cumprindo o que promette <i>ensinar a falar e a escrever a lingoa materna.</i> ” |
| SÉCULO XXI | “A gramática normativa recomenda como se deve fala e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores <i>corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.</i> ” |

Convém ressaltar que a divisão dos quadros se fez necessária, a fim de melhor visibilidade e distribuição no corpo do trabalho. Por fim, diante da relevância dessa pesquisa, passamos a expor as conclusões obtidas, por meio dos aspectos de análise das gramáticas de E.Epiphanio da Silva e João Ribeiro, bem como dos exercícios de língua portuguesa de José Portugal e Menezes Vieira, na segunda metade do século XIX.

Por fim, diante da relevância dessa pesquisa, passamos a expor as conclusões obtidas, por meio dos aspectos de análise das gramáticas e dos exercícios de língua portuguesa, em Portugal e Brasil, na segunda metade do século XIX.

CONCLUSÃO



A partir do que foi exposto nesta Tese de Doutorado, pudemos apresentar o percurso historiográfico do Ensino Primário de Língua Portuguesa, na segunda metade do século XIX, em Portugal e Brasil, na medida em que o material didático servia para a reprodução e fixação da língua. Para tanto, o professor acatava, na íntegra, as determinações das teorias linguístico-pedagógicas, impostas pela Instrução Pública, inseridas nesse material, em um rol de teorias e atividades a serem executadas. Diante dessas considerações preliminares, abordamos acerca das questões traçadas, a seguir, pode-se dizer que os objetivos foram alcançados, são elas:

- Como a política linguística foi instaurada e de que maneira dirigiu o ensino de Língua Portuguesa, comparativamente – Portugal/ Brasil – na segunda metade do século XIX;
- Como se estabeleceu a normatização do português de Portugal, na segunda metade do século XIX, período em que aconteceram os estudos que objetivavam marcar a diferença e/ou semelhança, no Brasil;
- Em que medida as obras gramaticais, exercícios de Língua Portuguesa, além da legislação influenciaram no ensino de Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil.

Desse modo, buscamos o *corpus* analisado, nessa pesquisa, em quatro fontes primárias constituídas por duas gramáticas e duas obras de exercícios de Língua Portuguesa, a saber:

- **Gramática para o Ensino Primário**

Portugal – *Grammatica Portugueza*. Obra aprovada pela Junta Consultiva de Instrução Publica, de A. Epiphanyo da Silva Dias, publicada em Portugal, em 1876. (O exemplar analisado foi a 3ª edição – há uma reprodução da capa no anexo 1 e da folha de rosto no anexo 2)

Brasil – *Grammatica Portugueza. Grammatica da infância*. Curso Primario: 1º anno de portuguez, de João Ribeiro, publicada no Brasil, em 1881. (O exemplar analisado foi a 85ª edição – há uma reprodução da capa no anexo 3);

- **Exercícios**

Portugal – *Exercícios gramaticais e modelos de análise*. Fonética, prosódia, ortografia, lexiologia, camptologia, tematologia, sintaxe. Ortografia oficial, de José Portugal, publicada em Portugal, em 1892. (O exemplar analisado é a 2ª edição, produzida por outra editora, em 1926 - há uma reprodução da capa no anexo 4);

Brasil – *Noções de grammatica*. Exercícios da língua materna: invenção, disposição, elocução, orthographia, redacção, de Menezes Vieira, publicada no Brasil, em 1895. (O exemplar analisado é 5ª edição, de 1913 p – há uma reprodução da capa no anexo 5).

Em vista disso, trata-se de subsídios que nos possibilitassem a seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos documentos. Com isso, justificamos a seleção do *corpus* por sua importância para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, em virtude as obras terem sido elaboradas com a exclusiva finalidade de servirem de subsídio ao ensino, particularmente, nesses dois países. Mais especificamente, essas obras foram aprovadas e adotadas, oficialmente, nas instituições de Ensino Primário. Nessa perspectiva, buscamos algumas fontes secundárias, a fim de obter a complementação para ratificar as teorias e as práticas estabelecidas nos Materiais Didáticos.

Para tanto, foi necessário reconstruir o momento histórico-intelectual da sua época nos postulados da Historiografia Linguística, com base nos princípios de Konrad Köerner (1989, 1995), assim como em Swiggers (1990), De Clerq & Swiggers (1991) e Altman (1998); nos trabalhos de Bastos (1998),

Bastos et al (2002), Bastos e Palma (2004), Casagrande (2005), Iório (2007), Hanna (2009) e Zanon (2007), que tratam da Historiografia da Língua Portuguesa. Além disso, da Lusofonia, especialmente, nos preceitos apresentados por Bastos Filho, Bastos e Brito (2008), Brito e Martins (2004), pois somos favoráveis à perspectiva de que, por meio do conhecimento integral e interpretado do passado, desvelaremos o presente e, desse modo, percorreremos caminhos mais consistentes no futuro.

Assim, com base nesses princípios e passos investigativos, apresentamos os nossos objetivos, de maneira específica, desta pesquisa que se transcrevem a seguir:

- Explicar como se instaurou o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.
- Descrever o momento político, social, econômico e ideológico, que abrange o período estudado, enfocando o ensino de Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil;
- Verificar quais as dimensões linguísticas que, efetivamente, contribuíram para o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil;
- Analisar as fontes primárias eleitas, que traçam o percurso historiográfico da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.
- Verificar, de acordo com os aspectos selecionadas, quem e o que influenciou os autores ao elaborarem as obras analisadas, assim como qual método foi adotado, nesse processo, e quais os conceitos que estavam presentes e que perduraram.

Ao retomarmos a eles, observaremos como se deu o processo de ensino e da implantação de uma política linguística, por meio da contribuição da gramaticografia, exercícios da Língua Portuguesa e da legislação. No tocante ao primeiro e ao segundo objetivos, podemos dizer que ambos foram atingidos, na medida em que (re)construímos, ao longo do trabalho, por um lado, as Dimensões historiográficas, em abordagens teóricas de Memória, História, História do Presente e Historiografia Linguística.

Esse estudo nos permitiu identificar a diferença entre História e Historiografia, uma vez que, por um lado, a História narra, registra, explica e transmite o conhecimento sobre o passado, especificamente, dos fatos históricos, tida como historicista. Por outro lado, a Historiografia faz estudos críticos de documentos históricos; enfocando, particularmente, posicionamentos linguísticos constantes nas obras e as implicações socioculturais referentes aos diversos momentos históricos, correspondentes ao recorte de análise.

Por outro lado, (re)construímos as Dimensões contextuais, com abordagens lusófonas e contexto histórico e educacional, tanto em Portugal, quanto no Brasil, na segunda metade do século XIX.

Dessa forma, pudemos perceber que, em Portugal, a questão educacional, especificamente, no Ensino Primário, ficou a cargo do Governo, administrada, gratuitamente, pelas Câmaras Municipais ou pelas Juntas de Paróquia. Isso, porém, não cerceava a liberdade de qualquer cidadão de ensinar, particularmente, quaisquer artes ou ciências honestas. Para tanto, esse benefício era concedido, unicamente, a pessoas detentoras de atenção de bons costumes que participassem essa intenção, por escrito, às Autoridades da Administração Geral.

No que concerne, às ideologias dos professores, particularmente, identificamos que eram punidos, judicialmente, os que abusavam do seu ministério ao ensinar doutrinas subversivas da ordem estabelecida, imorais ou

irreligiosas. Como vimos, ao professor era permitido, apenas, se ocupar da reprodução da ideologia impositiva, contida nos materiais didáticos, aos alunos. Isso implica dizer que ele aceitava a dominação do poder público, na medida em que se submetia às normas estabelecidas.

O método, geralmente, adotado nas escolas estabelecidas pelo Governo, tanto em Portugal quanto no Brasil, era o de Lancaster, ou Ensino Mútuo. Esse sistema de ensino, para Instrução Primária, foi amplamente divulgado, uma vez que, com esse método ensinavam-se centenas de crianças, ao mesmo tempo. Com isso, a instrução chegava a diversas localidades.

Em relação ao terceiro objetivo, podemos dizer que foi atingido. Dito isso, ao verificar quais as dimensões linguísticas que, efetivamente, contribuíram para o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, notamos que, os autores dos materiais didáticos, apesar de conhecer as novas concepções linguística, optaram por manter a tradição clássica lusitana em suas obras. Uma das principais realizações dos linguistas, do século XIX, foi direcionar sua investigação científica em base sólida, por meio do método comparativo. Uma justificativa para essa tomada de posição dos autores encontra-se no fato de que, para que as obras fossem aprovadas, com o intuito de serem adotadas, especialmente, no Ensino Primário, deveriam ser elaboradas de acordo com as normas governamentais.

No que se refere ao quarto objetivo, podemos afirmar que foi cumprido, na medida em que analisamos as fontes primárias, de acordo com os três aspectos que nortearam a análise. O primeiro aspecto, especificado, foi a análise da Organização. Considerando-se as teorias linguístico-gramaticais que estavam na base das Gramáticas e dos Exercícios de Língua Portuguesa, podemos afirmar que representam um movimento de continuidade da tradição greco-latina. Em síntese, esse material didático apresenta as questões linguísticas influenciadas pela obra dos gramáticos de Port-Royal,

especialmente. Assim sendo, com relação à organização da sua estrutura, podemos afirmar que o procedimento é de continuidade, a Grammatica Portugueza, de Dias, traz a divisão em três partes: Phonologia, MOρφologia e Syntaxe, contemplando a tradição greco-latina.

O segundo aspecto, a análise da Introdução, foi atingido, em virtude de termos identificado nos documentos, a pretensão em desenvolver a obra, aprofundando-a; algumas críticas relativas à restrição do material didático ao Ensino Primário, sugerindo que sejam divulgados aos que não frequentam a sala de aula, ambas de Dias. Uma preocupação constante nos autores, a exemplo de Ribeiro, é a de manter cada edição corrigida e muito melhorada.

Com relação ao terceiro aspecto, a análise dos conceitos de língua, linguagem e gramática, podemos afirmar que foi atingido, uma vez que identificamos esses conceitos, explícitos ou mesmo implícitos, nos materiais didáticos. Além disso, cumprimos o princípio da *adequação*, postulado por Köerner (1996), ao analisarmos a obra Gramática Escolar da Língua Portuguesa, nos três aspectos propostos. Em virtude disso, elaboramos quadros que apresentam alguns conceitos de língua, linguagem e gramática, da segunda metade do século XIX e do início do século XX, a partir das gramáticas e dos exercícios de língua portuguesa, selecionados, nesse estudo.

Além disso, no que tange à análise, propriamente dita das obras, verificamos que tanto os gramáticos, A. Epiphanyo da Silva Dias e João Ribeiro, quanto os autores dos exercícios, José Portugal e Menezes Vieira, possuem excelentes materiais didáticos para o estudo e ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil. Isso se deve às qualidades intrínsecas das obras, assim como à postura dos autores, que caminham entre a tradição e a inovação.

O método é, de certa forma, uma continuidade da tradição greco-latina, sobretudo na divisão das obras, especialmente, que Dias e Ribeiro fazem da gramática e em algumas posições tomadas, também, por Portugal e Vieira. A

exposição, como procuramos ressaltar, em muitos casos, assemelha-se a dos gramáticos de Port-Royal. Convém esclarecer que optamos por relacionar essas obras em uma volta às origens gramaticais, uma vez que é identificado, por meio dos aspectos de análise selecionados, o clima de opinião que influenciou a elaboração das obras. Assim, pudemos constatar a vigência da gramática da palavra, em detrimento da sintaxe. Inclusive, pudemos considerar como a política linguística foi instaurada e de que maneira dirigiu o ensino de Língua Portuguesa, comparativamente, Portugal/Brasil, na segunda metade do século XIX.

Cabe destacar que os gramáticos, Dias e Ribeiro, apresentam algumas características distintas, mesmo tratando-se de obras específicas ao Ensino Primário. Dias (1880) aborda os assuntos com conceitos e exemplos, porém não se preocupa em oferecer exercícios de recapitulação, como o faz Ribeiro (1920). Insere, ao final da obra, Modelos de análise sintática.

Ambos, no entanto, utilizam nota de rodapé, a fim de enfatizar regras especiais ou mesmo marcarem pronúncias tidas como padrão. Por um lado, Dias (1880, p.8) esclarece, em nota de rodapé, que a palavra “empenho” deve ser pronunciada: “Segundo a pronuncia da capital”. Por outro lado, Ribeiro (1920, p.18) ao indicar regras especiais de pronúncia, a exemplo de ‘s’ entre vogais soa ‘z’: casa, em nota de rodapé, enfatiza: “Exceptuam-se presumir, resumir, que pronunciam prezumir, rezumir. Parece-nos, com isso, um sinal no nacionalismo que figurava naquele clima de opinião.

Sobressai nos textos de Portugal e Vieira o fato da sua preocupação em inserir perguntas, ao longo do estudo, com diversos propósitos. Por um lado, Portugal (1926, p.36) utiliza esse recurso, particularmente, por 11 vezes, no item Redacção – Construção do período: “Que vendem os ourives? Quais são as ferramentas principais do carpinteiro? [...]”, a fim de que o aluno as responda e construa períodos incluindo as palavras das perguntas. Tal lição trata dos substantivos.

Por outro lado, Vieira (1897, p.45, 106) apresenta 11 Questionários ao final de determinadas lições com o objetivo de reforço à teoria, como o exemplo: “Que é substantivo? Que é substantivo próprio? [...]” Desses, apenas, 3 Questionários tratam, especificamente, da produção textual, a partir de estampa. O autor inicia o exercício com os termos: “Descrever a estampa guiando-se pelo questionario:”, logo abaixo da estampa insere o Questionário: “Que pessoas vêem na estampa? A mulher está de pé? [...]”.

Assim sendo, a preocupação dos autores, no que se refere à produção textual, é evidente, no entanto, como observamos, esse método é apenas uma etapa. Eles recorrem à cópia de frases: com substituição de termos, com indicação de termos, com preenchimento de lacunas, com o emprego de termos; cópia de textos: com supressão de termos, com o emprego de termos, dentre outros. Vale ressaltar que Vieira (1897, p.45, 109) vai além, em determinado exercício orienta: “Redacção de pequenas cartas, cujo assumpto simples, familiar e accessivel á intelligencia infantil será préviamente fornecido e explicado pelo professor”, logo após indica um Modelo em letra cursiva. Desse modo, expressa sua preocupação com o método, indicando ao professor, mesmo tratando-se de um material didático do aluno.

Convém destacarmos dois questionamentos, o primeiro: qual era a função do ensino de português? Apresentamos como resposta que a função do ensino de língua portuguesa, na segunda metade do século XIX, por meio dos materiais didáticos analisados, era de reconhecimento da norma padrão culta, em virtude de não levar ao conhecimento. O segundo questionamento: será que a concepção de linguagem que valoriza a norma gramatical, como a única forma, realmente, aceitável, persiste, até hoje, nas aulas de língua portuguesa? O ideal seria que não, no entanto, essa valorização, ainda, é real em algumas aulas de língua portuguesa.

Em vista do que foi exposto, uma abordagem historiográfica da Língua Portuguesa tem relevância primordial nesse estudo, em virtude de que a pesquisa trata de quatro expoentes representantes da gramaticografia,

particularmente, aos materiais didáticos, abrangendo o contexto histórico e documental, da segunda metade do século XIX. Nesse sentido, acreditamos que o presente trabalho poderá contribuir para o desvelamento de questões concernentes à política linguística, além de suscitar outras reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS



FONTES PRIMÁRIAS



DIAS, A. E. S. **Grammatica Portugueza**. Obra aprovada pela Junta Consultiva de Instrucção Publica.1880.

PORTUGAL, J. **Exercícios gramaticais e modelos de análise**. Fonética, prosódia, ortografia, lexiologia, camptologia, tematologia, sintaxe. Ortografia oficial. Ensino primário geral. Lisboa: Livraria Ferin – Torres & Cia, 1926.

RIBEIRO, J. **Grammatica Portugueza**. Grammatica da infância. Curso Primario: 1º anno de portuguez. 85.ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves,1920.

VIEIRA. M. **Noções de grammatica**. Exercícios da língua materna: invenção, disposição, elocução, orthographia, redacção. 3.ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Cia, 1897.

FONTES SECUNDÁRIAS



ALMEIDA, J. R. P. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Trad. Antonio Chizzotti. Ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ALTMAN, C. **A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 1998.

APPLEGAATE, L.; McFARLAN, W.; McKenney, J. **Corporate information system management**. Homewood: Richard D. Irwin, 1992.

ARNAUD e LANCELOT. **Gramática de Port-Royal**. Tradução de Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ARSAC, G. **La science informatique**. Paris: Dunod, 1970.

BASTOS, N. M. O. B. (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. (eventos).

BASTOS FILHO, F. V. R.; BASTOS, N. M. O. B.; BRITO, R. H. P. *Língua Portuguesa; políticas de língua e olhares da cultura*. In: BASTOS, N. B. (org.) **Língua Portuguesa**: lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008.

BASTOS, N. M. O. B. et al. *Língua Portuguesa através dos séculos (XVI ao XX): em busca do método historiográfico*. Araraquara: **Anais II EDIP**, 2002.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Orgs.) **História entrelaçada**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BEBIANO, R. **Temas e problemas da história do presente**. (2003). Disponível em:

<<http://www1.ci.uc.pt/pessoal/rbebiano/docs/estudos/hrecente.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2009.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. **Constituição brasileira de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constitui%C3%A7ao24.htm.

Acesso em: 27 jan. 2010.

BRITO, R. H. P. de, MARTINS, M. de L. Moçambique e Timor-Leste: onde também se fala o português. In: **III Congresso Português da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM)**. Espanha, 2004.

BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: UNESP, 1997.

CAIRE-JABINET, M. P. **Introdução à Historiografia**. trad. de Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSP, 2003.

CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

_____ **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2004.

CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 13. reimpressão.

CASAGRANDE, N. **A implantação da Língua Portuguesa no Brasil do século XVI**: um percurso historiográfico. São Paulo: EDUC, 2005.

CHARTIER, R. **História cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUVEAU, A; TÉTART, P. **Questões para a história do presente**. Bauru,SP: EDUSC, 1999.

CHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**: o problema da mudança lingüística. Rio de Janeiro: Presença. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

DE CLERQ, J. e SWIGGERS, P. **L'Histoire de la Linguistique**: L'autre Histoire et L' Histoire d'une Histoire. Neue Fragüen der Linguistik org. por Elizabeth Felbusch, Reiner Pogarell e Cornelia Weiss. Tübingen: Verlag, 1991.

DIAS, A. E. S. **Grammatica Portugueza Elementar**. Obra aprovada pela Junta Consultiva de Instrucção Publica.1889.

DOSSE, F. **A história em migalhas**: dos *Annales* à Nova História. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FÁVERO, L L; MOLINA, Márcia A.G. **As concepções lingüísticas no século XIX**: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996. Coleção memória da educação.

FELDMAN-BIANCO, B., CAPINHA, G. **Identidades**: estudos de cultura e poder. São Paulo: HYCITEC, 2000.

FERNANDES, R. **O pensamento pedagógico em Portugal**. 2.ed. Porto: Biblioteca Breve, 1992

_____. **Gramática Sintética da Língua Portuguesa**. Para o ensino secundário. 5.ed. actualizada e aprovada. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1948.

FERREIRA, M.V.P.; MACHADO, E.C. **A escola na sociedade da informação**. Disponível em <HTTP://www.inf.ufsc.br/resi/edicao01/artigo03.pdf> Acesso em dez. 2009.

GASPERETTI, M. **Computador na educação**. São Paulo: Esfera, 2001.

HANNA, V. L. H. *Reflexões sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil*. Revista do **GEL**, São Paulo, v.6, n. 2, p. 207-231, 2009

HENRIQUES, M. C. “Os três segredos da lusofonia”. In: **Euronotícias**. 21 de julho 2000. Disponível em: http://www.islasdecaboverde.com.ar/islas_de_cabo_verde/noticias/os_tres_seg_redos_da_lusofonia.htm Acesso 10 set. 2005.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IORIO, P. L. D. **O Ensino de Língua Portuguesa em São Paulo na segunda metade do Século XX**: Um Caminho Historiográfico. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

KLING, R. SCHACHI, W. **The web of computing**: computing technology as social organization. *Advances in computers*. Vol. 21. Academic Press: New York, 1982.

KÖERNER, E. F. K. **Practicing Linguistic Historiography**: *Select essays*. Amsterdam & Phildelfia: John Benjamins, 1989.

_____. “Questões que persistem em Historiografia Lingüística.”. Trad. de Cristina Altman [orig. inglês “Persistent Issues in Linguistic Historiography.” *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995] ANPOOL. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Lingüística 2**. 1996. p. 45-70.

KUNH, T. A. **A estrutura das revoluções científicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LABOURDETTE, J.F. **História de Portugal**. trad. Magda Bigotte de Figueiredo. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2.ed. Campinas,SP: UNICAMP, 1992.

LIMA SOBRINHO, B. **A língua portuguesa e a unidade do Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

LUCAS, H. *Information systems concept for management*. New York: McGraw Hill, 1986.

MADVIG, Johan Nicolai. **Biografia**. Disponível em: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/356212/Johan-Nicolai-Madvig>. Acesso em. 24 jan. 2009.

MAGALHÃES, J. “Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação”. In Rui Vieira de Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história*. Actas do **I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho., 1999.

MARQUES, O.. **História da Portugal II**. Lisboa: Palas Editores, 1976.

MARTINS, N. S. **História da Língua Portuguesa**: século XIX. São Paulo: Ática, 1988.

MATEUS, M. H. M. **A face exposta da Língua Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002.

MOTA, C.A.M.G. “António Sérgio: a cultura a democracia e a educação”. Disponível em: http://www.geocities.com/ail_br/antoniosergioculturademocracia.htm. Acesso em: 03 fev. 2007.

MURRAY, S. O. **Theory Groups and the Study of Language in North América**. Amsterdan and Philadelphia: John Benjamins, 1994.

NEVES, P. A. **A escolarização dos saberes elementares em Portugal nos finais do Antigo Regime**: Matérias e métodos de ensino (1771-1820). Porto: Maia, 1996.

NOGUEIRA, S. M. **Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico**. São Paulo: PUC, 2005. Dissertação de Mestrado.

PEREIRA, E. C. **Grammatica Expositiva**: curso superior. Obra aprovada pela Congregação do Gymnasio Official da cidade de São Paulo. 43. ed. Melhorada e ampliada com uma synthese e Criticas das Reformas Orthographicas e um appendice sobre Estylistica e Composição literária.... ,19--.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

PINTO, E. P. **História da Língua Portuguesa**: século XX. São Paulo: Ática, 1988.

PLÖTZ, C. **Biografia.** Disponível em: http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/pt/Carl_Pl%C3%B6tz. Acesso em: 24 jan. 2009.

PORTUGAL. Decreto. **Regulamento da Instrução Primaria de 07 de setembro de 1835.** Lisboa, 1835.

_____. Decreto. **Instrução Primaria de 15 de novembro de 1836.** Lisboa, 1836.

_____. Ministério da Instrução Pública. **Instrução Primária.** Decreto de 1844. Lisboa: Imprensa Nacional, 1844.

_____. Redação da Educação Nacional. **Grammatica Portuguêsa.** Ensino Primário. 4ª classe. Em harmonia com o programma official. 8.ed. Porto: Livraria Figueirinhas, 1908.

RIBEIRO, M. L. S.. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 16.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SANTOS, A. A. **Lusofonia:** mitos, realidades e potencialidades. In: **Paixão lusófona.** Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.

SANTOS, C. R. dos. **Direito à educação:** a LDB de A a Z. São Paulo: Avercamp, 2008.

SARAIVA, J. H. **História de Portugal.** 6.ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2001.

SILVA, R. V. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SYNOTT, W. **The information weapon.** New York: John Wiley, 1987.

SWIGGERS, P. **Historie de et Historiographie de l'enseignement du Français**: modèles, objects et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*. Daniel Coste (ed.) n.78, 1990.

_____. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. In: **Revista argentina de historiografía lingüística**, I, 1, 67-76, 2009.

TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa**. trad. de Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VASCONCELOS, M. D. **Gramática Prática da Língua Portuguesa**. Guia Pedagógico. 3ª e 4ª classes. Ensino Primário Elementar. 2.ed. Porto: Abílio Marques Fernandes, s.d. (1.ed.1900)

VERDELHO, T. **José Pereira Tavares e os estudos da língua**. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/hjco/aderav/Pg006000.htm>. Acesso em: 15 jan. 2009.

VIDIGAL, L. *Leitura e manuais escolares em Portugal na 1ª metade do século XX. Intercompreensão*. Santarém: Escola Superior de Educação, 1994

VIEIRA, V. **Grammatica Portugueza**. Instrucção Primaria. Curso complementar. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1922.

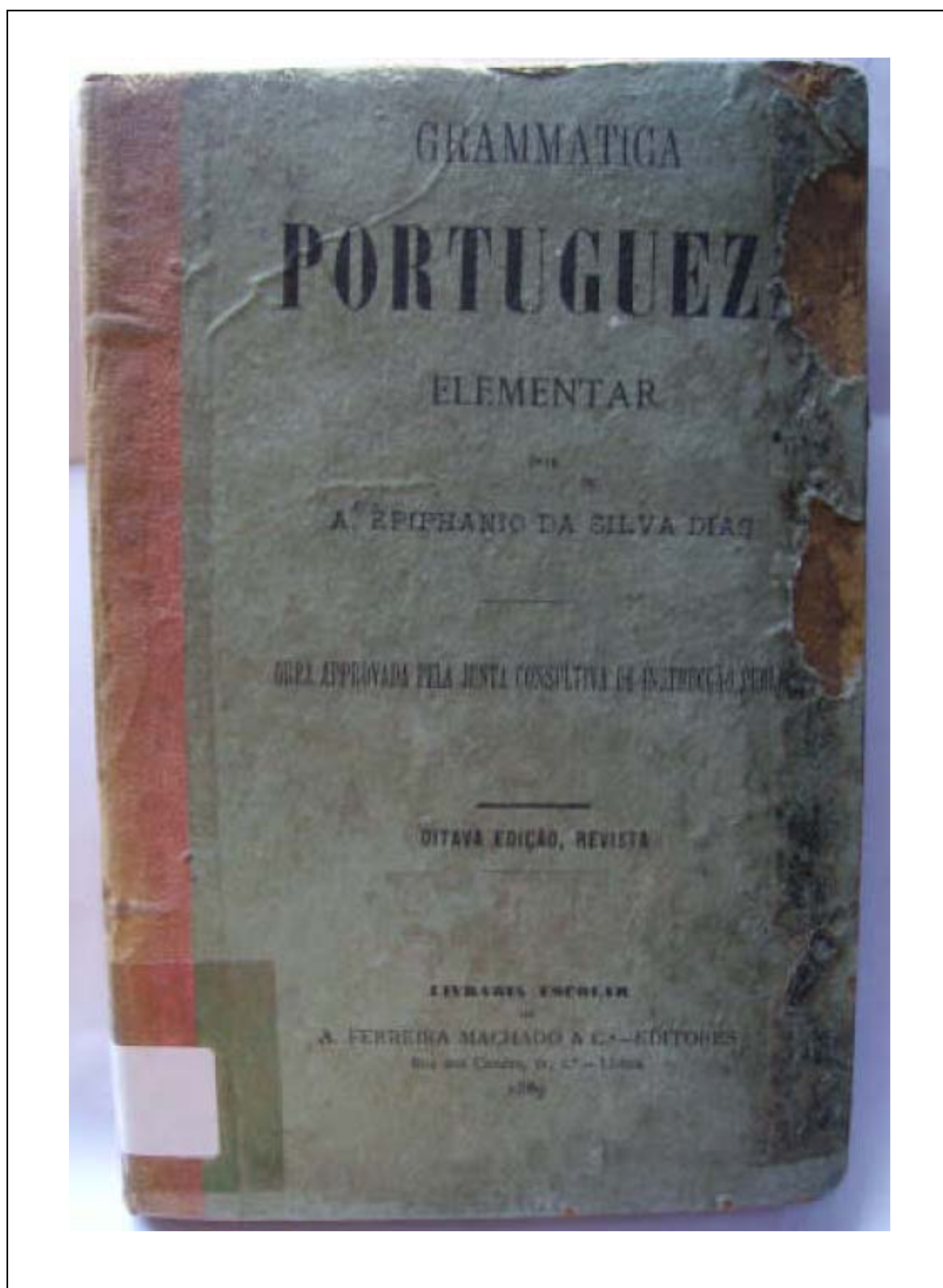
WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

ZANON, M. **Os manuais de correspondências comerciais (1950 – 2000)**: uma interpretação à luz da Historiografia Linguística. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2007

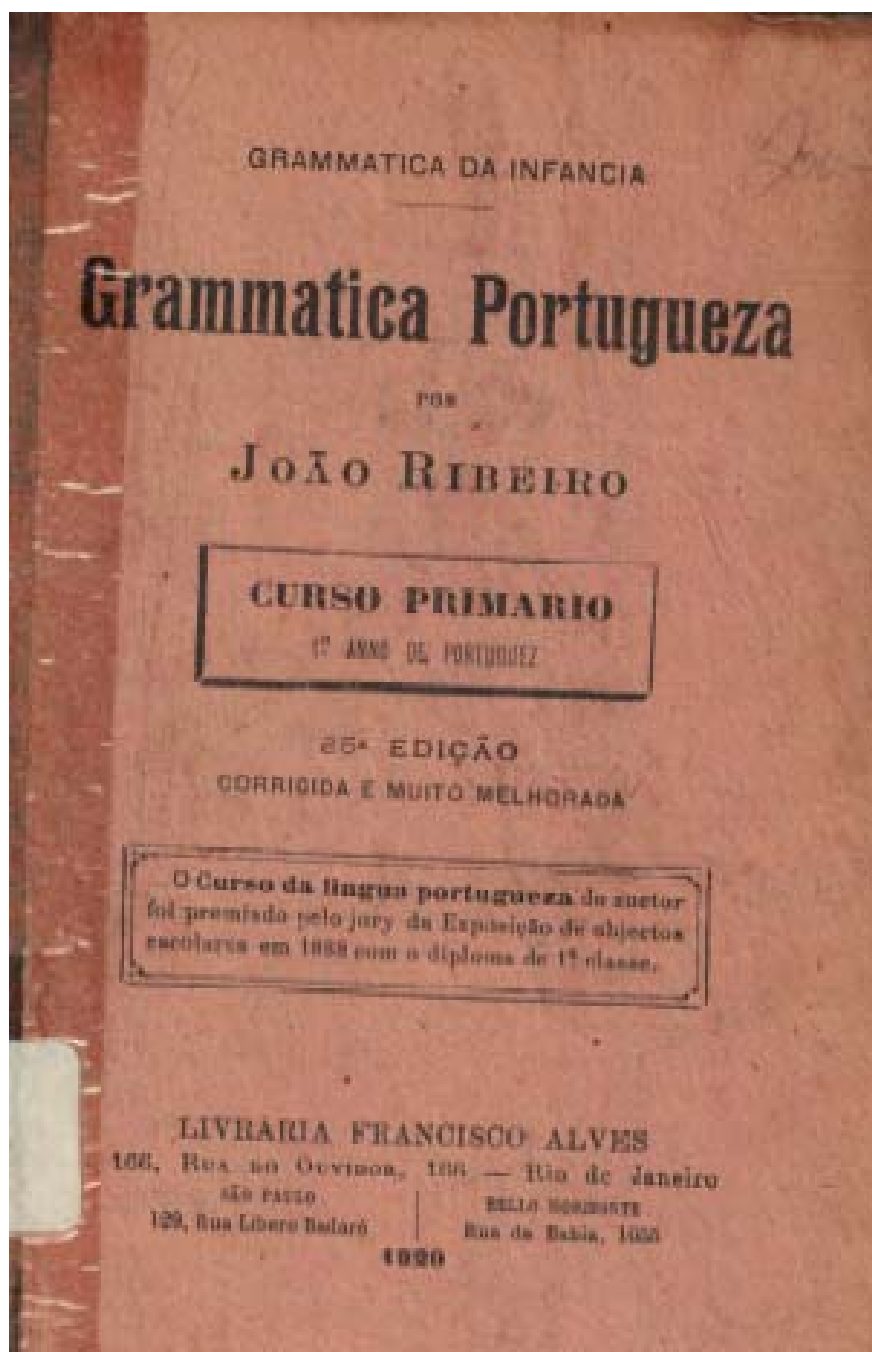
ANEXOS



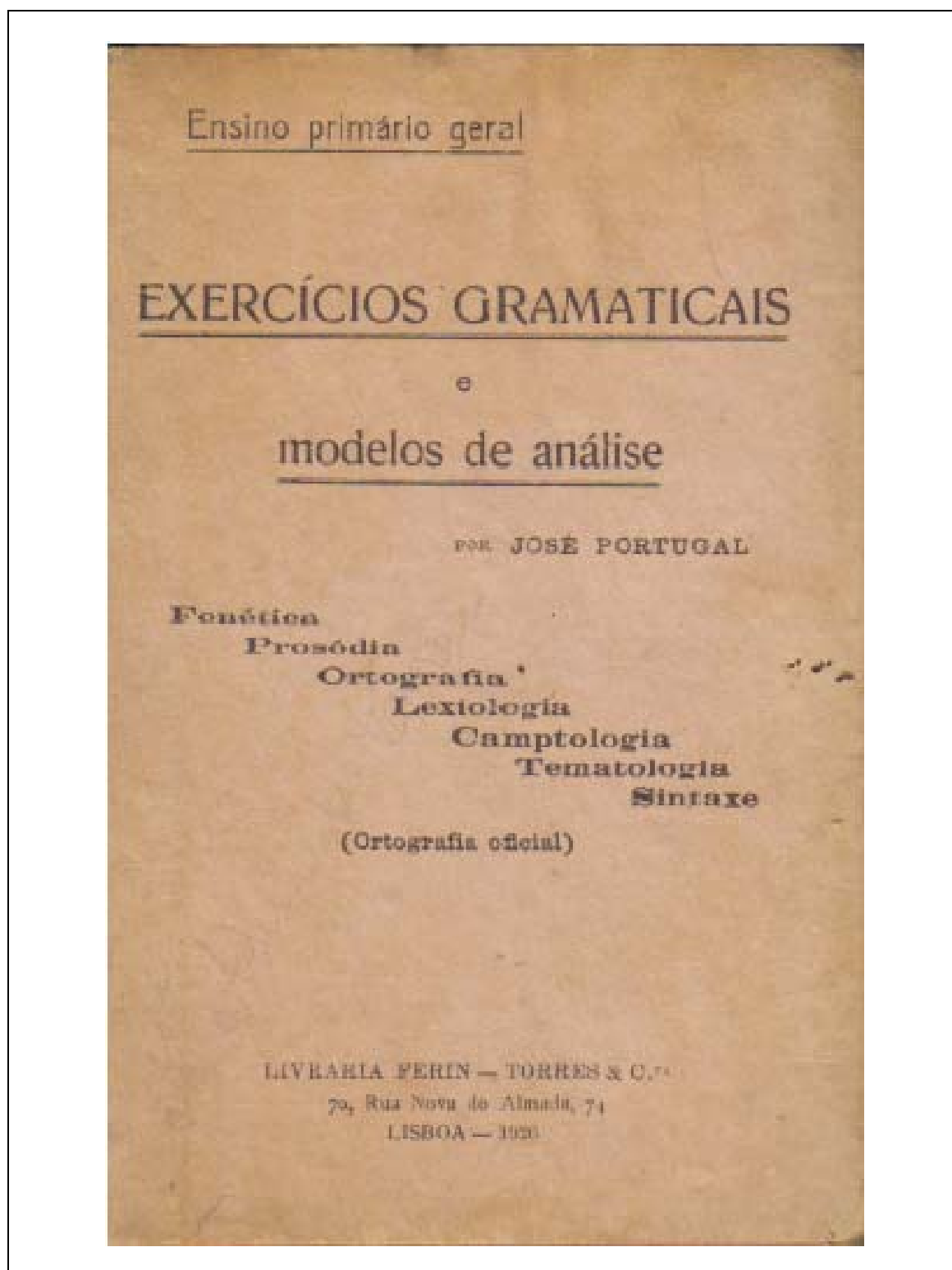
ANEXO 1



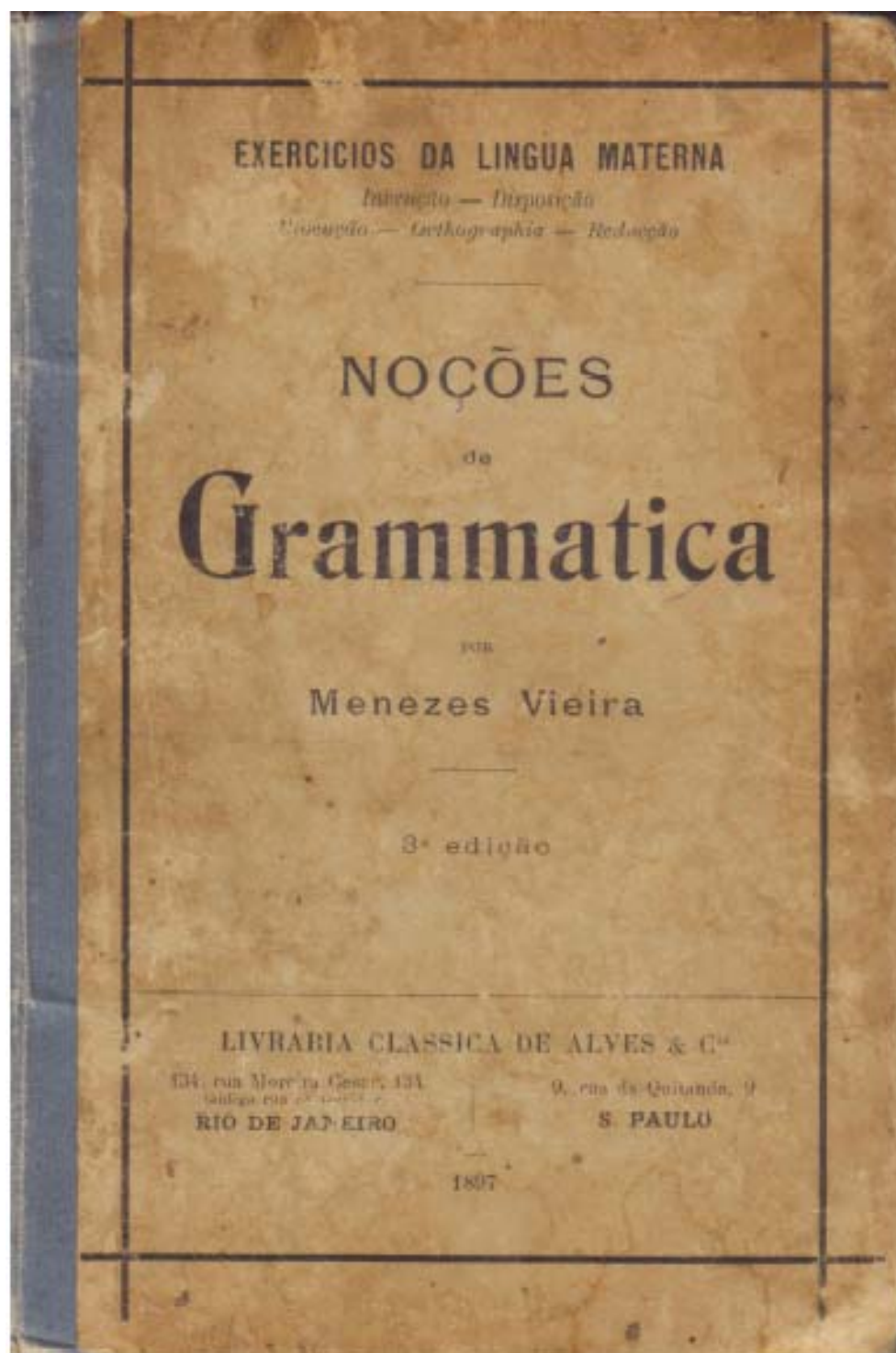
ANEXO 3




ANEXO 4



ANEXO 5



ANEXO 6



Evanildo
Bechara
Gramática
Escolar
da Língua
Portuguesa

2ª edição ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico





Evanildo
Bechara
Gramática
Escolar
da Língua
Portuguesa

2ª edição ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico



