

MIGUÉL EUGENIO ALMEIDA

ALFREDO CLEMENTE PINTO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO
HISTORIOGRÁFICO

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR EM LÍNGUA PORTUGUESA, sob a orientação da Prof^a Dr^a Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

PUC – SP

2007

Banca Examinadora:

DEDICATÓRIA

Dedico o fruto deste meu trabalho aos meus pais, Carlos Kramer de Almeida (*in memoriam*) e Marieta Brehm de Almeida (*in memoriam*), por me encaminharem na vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos que se dedicou com muita competência e me incentivou na orientação deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Leonor Lopes Fávero, coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa desta IES, pelas valiosas sugestões.

Aos demais professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa desta IES, pela amizade e pelos conhecimentos transmitidos.

Aos pesquisadores do grupo de pesquisa “Historiografia da Língua Portuguesa” do IP-PUC/SP, pelas valiosas contribuições direcionadas diretamente e indiretamente a este trabalho, e, especialmente, as professoras doutoras Dieli Vesaro Palma, Maria Mercedes Saraiva Hackerott e Rosemeire Leão da Silva Faccina.

Aos colegas da UEMS – Unidade de Jardim -, pelo coleguismo e amizade procurando dar o apoio necessário, para que pudesse realizar o mesmo.

À UEMS, pela oportunidade profissional em prol da qualificação.

À CAPES, por prestar-me auxílio pecuniário.

RESUMO

Em ALFREDO CLEMENTE PINTO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO HISTORIOGRÁFICO, trabalhamos a concepção de gramática, de língua, de linguagem e de ensino no período pseudo-etimológico do português, a partir, principalmente, da Gramática Pedagógica *A Língua Materna*, de Alfredo Clemente Pinto. Portanto, a meta desta pesquisa está orientada para o seguinte ponto: desenvolver um estudo historiográfico a partir do resgate de obras do autor em questão. Para tanto, seguimos o modelo da Historiografia Lingüística de Koerner e Swiggers que apontam os procedimentos-base da metodologia em questão, assim descritos: 1) *Contextualização* – a mesma aponta para as concepções de época das diferentes correntes filosóficas, políticas, econômicas, científicas e artísticas que se interfluenciam, mais ou menos, no período histórico determinado e, em especial, o ideário lingüístico e o meio social em geral. 2) *Imanência* – procura evidenciar os elementos internos da língua. 3) *Adequação* – a partir dos procedimentos metodológicos anteriores - a mesma avança na tentativa de fazer a aproximação histórica das ocorrências com as teorias modernas da lingüística, para estabelecer relações de “continuidade” e “descontinuidade”. Dividimos, basicamente, o trabalho desta pesquisa em tópicos, assim denominados: I - *Historiografia Aplicada às Obras Didáticas de Clemente Pinto*. Apresentamos uma visão geral dos modelos do fazer histórico; e, sob o aspecto metodológico, enfatizamos a Historiografia Lingüística, de Koerner (1966). II - *Momento Histórico de dois Gramáticos Brasileiros*. Apontamos as possíveis relações que contextualizam, em Clemente Pinto e em Eduardo Carlos Pereira, procurando mostrar o contexto histórico e social, em geral, destes; e, de modo especial, visualizar o vínculo de Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira com a sua atividade educacional e sua projeção no ensino da língua vernácula com a utilização de suas obras didáticas. III – *Linguagem, Língua, Gramática e as Obras de Gramática (C.P. / E.C.P.)*. Buscamos, nesse tópico, apresentar os seguintes pontos: 1) aspecto filológico da ortografia pertinente ao *corpus* da pesquisa; 2) percurso histórico do interesse humano por questões de linguagem; aspectos nocionais sobre a língua e a gramática evidenciando a posição de C.P. e E.C.P.; 3) as obras de C.P.; 4) a obra de E.C.P. IV - *Confronto entre a Gramática e as Notas Gramaticais na Seleta, de Clemente Pinto*. Nesse tópico, verificamos o que aponta a *Seleta*, em suas notas de rodapé, sobre questões de prosódia, ortoepia, ortografia, *lexiologia* e *syntaxe*; e, em seguida, confrontamos as ocorrências com as gramáticas *A Língua Materna: 2º Curso* (C.P.) e a *Grammatica Expositiva: Curso Elementar* (E.C.P.). Na etapa seguinte, fazemos a aproximação temporal do momento pretérito das gramáticas (C.P./ E.C.P.) com momento presente utilizando a *Gramática Moderna Portuguesa* (Bechara).

ABSTRACT

In ALFREDO CLEMENTE PINTO AND HIS CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE: AN HISTORIOGRAPHIC STUDY, we work the conception of grammar, tongue, language and teaching in the pseudo etymological period of Portuguese, especially of Pedagogical Grammar, *The Mother Language*, by Alfredo Clemente Pinto. Therefore, the purpose of this research is to develop a historiographic study of author's works in question. Thus, we follow Koerner and Swigger's Linguistic Historiography, where they point out the base-procedures of the methodology in question, which are described this way: 1) *Contextualization* – it points to the epoch conceptions of the different philosophical, political, economic, scientific and artistic currents which in one way or another influenced each other in the determined historical period and, especially, the linguistic ideation and the social environment in general. 2) *Immanence* – it seeks to evidence the internal elements of the language. 3) *Suitability* – from the previous methodological procedures – it advances in the attempt to approach the historical occurrences and the modern theories of linguistics in order to establish “continuity” and “discontinuity” relationships. We basically divide the work of this research into topics denominated like these: I - *Historiography applied to Clemente Pinto's Didactic Works*. We present a general view of the models of the historical doing, and under the methodological aspect, we stress Koerner's Linguistic Historiography (1966). II - *Historical moment of two Brazilian Grammarians*. We point out the possible relationships which contextualize, in Clemente Pinto and Eduardo Carlos Pereira, by seeking to show in general their historic and social context and, especially to visualize the link of Clemente Pinto and Eduardo Carlos Pereira to their educational activity and their projection in the teaching of the native language by means of the use of their didactic works. III - *Language, Grammar and C.P.'s and E.C.P.'s Grammar works*. In this topic we seek to present the following points: 1) philological aspect of the writing which is pertinent to the research corpus; 2) notional aspects on language and grammar, demonstrating C.P.'s and E.C.P.'s position; 3) C.P.'s works; 4) E.C.P.' work. IV - *Confrontation between Grammar and Grammatical Notes in **Selecta**, by Clemente Pinto*. In this topic we notice what *Selecta* points out in the footnotes about questions of prosody, orthoepy, spelling, *lexicology* and *syntax*; and, next, we confront the occurrences with the grammars *The Mother Tongue: Second Course* (C.P.) and *Expositive Grammar: Elementary Course* (E.C.P.). At the following stage we achieve temporal approach of the past moment of the grammars (C.P./ E.C.P.) to the present moment by using the *Modern Portuguese Grammar* (Bechara).

SUMÁRIO

RESUMO.	vi
ABSTRACT.	vii
INTRODUÇÃO.	1
I. HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA APLICADA ÀS OBRAS DOS GRAMÁTICOS (C.P./ E.C.P.)	27
1.1. História	27
1.2. Historiografia	29
1.3. Historiografia Lingüística	32
1.4. Princípios da Historiografia Lingüística	43
1.5. Passos Investigativos da Pesquisa Historiográfica	46
II. MOMENTO HISTÓRICO DOS GRAMÁTICOS BRASILEIROS	50
2.1. Contexto Histórico dos Gramáticos.	50
2.2. O Gramático e a Educação	54
2.3. A Ideologia na Atividade Educacional do Gramático	74
2.4. Alfredo Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira	83
III. LINGUAGEM, LÍNGUA, GRAMÁTICA E AS OBRAS DE GRAMÁ- TICA (C.P./ E.C.P.)	96
3.1. Período Histórico-Filológico da Ortografia da Língua Portu- guesa nas Obras Didáticas dos Gramáticos.	97
3.2. Noções de Linguagem, de Língua e de Gramática	100

3.3. As Obras de Clemente Pinto	111
3.4. A Obra de Eduardo Carlos Pereira	117
IV. CONFRONTO ENTRE AS GRAMÁTICAS (C.P./ E.C.P.) E AS NOTAS GRAMATICAIIS NA <i>SELETA</i>	120
4.1. Notações Ortoépicas e Ortográficas	123
4.2. Notações Morfológicas Taxionômicas	131
4.3. Notações Sintáticas	140
CONCLUSÃO.	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	167
ANEXOS.	183

INTRODUÇÃO

Si pueris tradens studiorum elementa magister
Non doceat rerum principium esse Deum,
Vanum opus is facit inmixam fundamine nullo
Tentat stultorum condere more domum¹.
(CLEMENTE PINTO, 1883, Prólogo)

A partir deste epíteto presente na *Seleção em Prosa e Verso*, de Clemente Pinto, percebemos, de imediato, a preocupação do gramático em mostrar ideologicamente a sua posição de educador. Destarte, o educador, *mestre*, é aquele que fundamenta a sua prática docente em Deus, princípio das coisas. A partir daí, o bem se constitui em todos os seus atributos, parecendo-nos aí que há uma necessidade humana de atrelar um sentido último a todas as coisas. Arduini enfatiza a respeito:

A procura de sentido é uma tendência permanente do homem. A inteligência pesquisa o significado do mundo e da história, atendendo a um irresistível impulso da vocação humana. O homem se caracteriza pelo poder de descobrir, interpretar e conferir significado. O sentido é a respiração do ser inteligente. Por isso, um mundo sem significado é um mundo irrespirável e asfixiado. (ARDUINI, 1975, p.07).

¹ Se o mestre, ao transmitir aos meninos os elementos dos estudos, não ensinar que Deus é o princípio das coisas, faz trabalho vão, pois tenta construir uma casa sem fundamentos à maneira dos estultos. (tradução nossa).

Nessa teia de significado está, inclusive, a linguagem humana que faz a ponte das relações do homem para com todas as coisas que o envolve. Quando alguém busca saber sobre algo, na verdade está buscando o seu significado, ou ainda, perguntamos: qual a relação de sentido existencial que pode representar cada coisa no conjunto com as demais existentes, isto é, numa amplitude geral. Colocamos essa questão, para mostrar, mesmo que implicitamente, a nossa necessidade de estar em contato com o Absoluto. À guisa de exemplificação, está o fato de agradecermos a Deus pelo nosso trabalho. Esse fato mostra, indubitavelmente, a nossa relação com o Absoluto, de Criador para com a criatura, que garante, dessa forma, o fazer humano alicerçado ao fazer do seu Criador.

Já, em uma perspectiva de nível básico de abstração, no âmbito de nosso trabalho, buscamos investigar aquilo que possa dar sentido ao que procuramos realizar. E é aí que fazemos a seleção do nosso objeto de investigação dentre tantas coisas que podem ser investigadas, escolhemos aquela que corresponde aos nossos interesses imediatos. Alguém, no caso, poderá perguntar: por que a obra didática de Alfredo Clemente Pinto e não outra, para ser investigada? Antes contemos a história desse interesse: a relação do pesquisador deste trabalho com Clemente Pinto é de longa data. Isso acontece em nossa tenra idade quando ouvimos de nossa mãe comentários dos textos da tão propalada *Seleção em Prosa e Verso* tratando, de modo especial, da conduta moral humana. E com o tempo, esse interesse foi crescendo cada vez mais à medida que lemos, por várias vezes, os mesmos textos.

A longa caminhada do período acadêmico em Letras e Filosofia e, após, envolvendo a prática de exercício do magistério desde o ensino fundamental ao ensino superior provoca em nós uma série de inquietações

quer sobre o ensino, quer sobre questões pertinentes à língua portuguesa em si.

Diante desse quadro, mantemos muitos contatos com a realidade do ensino em geral, com o ensino da língua e da literatura portuguesa, com a produção lingüística da língua portuguesa e com a filosofia, no campo das ciências humanas, de modo especial; porém, chegou a oportunidade para a nossa aproximação, numa relação interdisciplinar, entre a realidade da língua com o meio externo de sua propagação e sustentação da atividade humana em todas as ações da produção cultural. A atividade humana sustenta-se multidisciplinarmente. Há uma série de elementos pertinentes aos diversos campos do saber humano que se entrelaçam projetando o homem no espaço físico e metafísico. Portanto, compreender o homem é compreender o que ele faz, como faz, para quê e para quem faz algo. Assim, quando procuramos aglutinar todas as questões humanas, estamos caminhando para o saber englobante. Isso constitui uma tarefa árdua, sem sombra de dúvida; mas, também, um desafio para tentar, pelos menos, fazer algumas aproximações que procurem responder as indagações que atentam diretamente (via interna) e indiretamente (via externa) o objeto de busca da pesquisa.

Assim, perante a possibilidade interdisciplinar do conhecimento humano, é que tomamos contato com a Historiografia Lingüística que procura contemplar, de uma certa maneira mais abrangente, a relação da linguagem humana com as outras atividades sociais, principalmente, do homem em questão. Destacamos, no caso, que há diferença da abordagem metodológica entre a interdisciplinaridade que ocorre, de uma certa maneira, na Antropologia Filosófica da que ocorre na Historiografia Lingüística. A primeira centra-se na busca da posição do homem no

universo (MONDIN 1980) procurando responder principalmente as indagações sobre o *para que* e o *para quem fazer*; e enquanto as demais indagações (*o que* e *o como fazer*) permeiam indiretamente a transcendência lingüística pela relação da linguagem com o homem. De outra forma, a Historiografia Lingüística centra-se no fazer lingüístico interagindo histórica e antropologicamente com as questões que aí permeiam, para que se possa refletir sobre a abrangência em relação a um determinado período histórico.

Ante ao fato de nossa formação acadêmica ter sido multidisciplinar, a abordagem historiográfica vem ao encontro da nossa pesquisa, para trabalharmos a relação interna e externa da língua portuguesa, a partir das obras didáticas de Clemente Pinto voltadas para o seu ensino. Desse modo, o nosso interesse dirigiu-se, com destaque, para a *Seleção* (livro de leitura) e para a gramática *A Língua Materna*; pois ambos contribuem não somente para o ensino vernáculo, mas também para com a gramaticografia brasileira².

Afinal, o que buscamos com esta pesquisa? Filiando-nos à linha de pesquisa História e Descrição da Língua Portuguesa, procuramos resgatar pela descrição/explicação historiográfica a memória da linguagem, da língua, da gramática e do ensino do português por meio das obras didáticas (livro de leitura e gramática) de Clemente Pinto, no final do século XIX e meados do século XX.

A história marca a presença e a posição do homem no Universo. Compreendê-lo é conhecer a sua história, principalmente, porque as suas pegadas abarcam a plenitude de suas realizações documentais; logo tudo

o que o homem realiza, constrói, é objeto de expressão de seu ser. Quando tomamos uma gramática, estamos vendo uma obra importantíssima que revela o homem, basicamente, em suas relações sociais. A gramática, em geral, procura apresentar a organização de uma língua e prescrever o uso culto dela.

Em relação a este trabalho de pesquisa, procuramos responder à seguinte questão: como a obra gramatical, em especial, de Clemente Pinto, descreve, explica didaticamente as ocorrências da língua portuguesa e apresenta, sobremaneira, a noção de língua e de linguagem, como uma contribuição para o ensino da língua vernácula? Diante dessa questão, estamos buscando, por meio das obras selecionadas, o *estado de língua* a partir do qual procuramos pontuar as relações com o ensino fundamental. A HL, em um contexto teórico-metodológico, vem nos auxiliar aqui com seu instrumental de busca e de análise dos aspectos interno e externo da língua. No aspecto externo, a *contextualização* procura mostrar as relações possíveis com o espaço e o tempo históricos das ocorrências da língua. Uma determinada ocorrência é gerada em um meio social onde acontecem, de forma entrelaçada, atividades do homem em todos os campos. É nesse diálogo com o fazer que o homem molda a sua linguagem, adequando-a as suas necessidades fundamentais; portanto, os fazeres científico, filosófico, religioso, tecnológico e lingüístico interferem na organização de^[RA1] obras acerca da língua. No aspecto interno, a *imanência* e a *adequação* apresentam diretamente os elementos internos da língua quer no nível fonético/ fonológico, quer no nível morfológico, sintático e lexicológico. Assim, a *contextualização* lega à *imanência* e à

² A *Seleta*, em notas de rodapé, aponta-nos dados que explicam e que prescrevem a gramática da língua portuguesa. Já, a gramática *A Língua Materna* compreende o esforço do autor para operacionalizar a prática do ensino do

adequação elementos teóricos que embasam o momento histórico das ocorrências da língua, que contribui para explicar fatores que geram formas de organização da língua em questão, por meio de uma política de língua, por exemplo. O externo implica o interno e vice-versa. Há aí uma comunhão interativa em que um elemento externo interage com o elemento interno da língua que não se constitui em um fato isolado da atividade humana.

A partir de nossa questão-indagação, buscamos evidenciar propósitos a serem atingidos, para que possamos dar uma contribuição no campo da Historiografia Lingüística no que tange à Língua Portuguesa. Desse modo, passamos a enumerar os objetivos do nosso trabalho mostrando a sua importância para os estudos historiográficos.

1. Objetivo Geral:

1.1. Desenvolver um estudo historiográfico a partir do resgate de obras de Alfredo Clemente Pinto.

2. Objetivos Específicos:

2.1. Mostrar a contribuição das obras didáticas de Clemente Pinto para o ensino da Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul.

2.2. Evidenciar os elementos gramaticais nas notas de rodapé da *Seleta* e de *A Língua Materna*.

2.3. Apresentar as noções de língua e linguagem na obra didática de Clemente Pinto.

2.4. Fazer a aproximação entre as obras didáticas de Clemente Pinto com a obra de seu contemporâneo Eduardo Carlos Pereira, do início do século XX, e deles com a obra de Evanildo Bechara, da segunda metade do século XX.

Ao resgatarmos as obras didáticas de Clemente Pinto, estamos buscando a memória da gramaticografia vernácula que ele nos lega. Essas obras exerceram, sobremaneira, influências para o ensino da Língua Portuguesa; por isso tomamos interesse em analisá-las e compreendê-las no que diz respeito aos aspectos da gramática, da língua e do ensino, propriamente dito.

O escritor de gramática, Clemente Pinto, na sua condição de educador emérito do Estado do Rio Grande do Sul³, exerceu proficuamente o magistério. Diante desse fato, proporcionou, por meio de suas obras voltadas ao ensino da Língua Portuguesa, a formação, no ensino básico, das muitas gerações de educandos sul-rio-grandenses. Ressaltamos aqui a obra *Seleção em Prosa e Verso* que continua perpetuando, na atualidade, em sua 59ª edição. (2001). Essa obra, principalmente, ao lado de *A Língua Materna* complementa substancialmente o ensino da língua vernácula com os textos dos literatos brasileiros e dos literatos portugueses; e, ainda, apresenta-nos as notações de gramática e as notações de conhecimentos gerais pertinentes aos excertos de cultura geral e de fundo moral.

³ Como atestam seus biógrafos.

Entendemos que a contribuição de Clemente Pinto com a *Seleta* vem reforçar a formação integral do educando do ensino básico.

A propósito, a *Seleta*, em suas notas de rodapé, e *A Língua Materna* vêm nos mostrar as noções de língua e linguagem compreendidas na sua relação com o ensino da Língua Portuguesa, cumprindo o papel social da comunicação de pensamentos, de sentimentos etc. do homem inserido no seu contexto sócio-cultural, pois a linguagem faz a interação intra-pessoal dele (homem), a interação inter-pessoal dele com o outro e dele com o universo.

A presença da obra de Eduardo Carlos Pereira permite-nos a contraposição com a obra de gramática de Clemente Pinto com a intenção de aprofundar a nossa observação pertinente às noções de linguagem, de língua e de gramática direcionadas para o ensino básico da Língua Portuguesa. Assim, é possível uma visualização mais abrangente quer do ensino do vernáculo no Brasil Meridional, quer do ensino vernáculo ministrado na grande metrópole com a contribuição do gramático em questão. Eis, pois, a razão pela qual o incluímos na ampliação da nossa análise.

Este trabalho de pesquisa concentra-se, mais especificamente, na sub-área *Historiografia Lingüística* (HL), da área de Letras e Lingüística, dada a natureza metodológica do mesmo. Dessa maneira ressaltamos, com especial atenção, alguns teóricos e suas obras que se dedicaram, como marcos fundamentais, nesse campo de pesquisa lingüística. A princípio, temos Konrad Koerner que, em seu trabalho *Questões que persistem em Historiografia*, aponta-nos os princípios básicos da

Historiografia⁴ que direcionam metodologicamente o trabalho do historiógrafo assim como o de qualquer outro cientista. Além dele, dentre outros, Koerner (2005) salienta o papel da ideologia na HL em *The place of ideology in linguistic historiography*.

A Lingüística constitui o suporte teórico fundamental para a Historiografia Lingüística (HL), porque ela (HL) faz a reflexão sobre como se trabalhou a língua nas diversas tradições. O *método*, notoriamente, é que aponta o grande diferencial entre elas, porque o objeto de estudo é o mesmo, ou melhor, a HL utiliza o seu princípio interdisciplinar (*princípio da contextualização*) e os princípios metalingüísticos (*princípio da imanência* e *princípio da adequação*) para dar conta, na sua máxima abrangência, da descrição externa e interna de um determinado *estado de língua*, procurando responder questões orientadas para a relação de uma ocorrência lingüística com os fatos que o determina histórico-culturalmente (filosofia; sociologia; economia; religião; etc.) e, internamente, as formas de descrição e explicação das ocorrências da língua.

A relação da língua com as demais atividades humanas compreende não somente o suporte de mediação para a ação humana, a função de agente desencadeador das projeções do fazer humano, mas também apresenta-se como “[...] um instrumento de comunicação e atuação social”. (BLOOMFIELD apud CABRAL, 1979, p.3).

A *ciência da linguagem* presta, destarte, o grande esforço para a descrição das ocorrências apresentadas para os estudos historiográficos usando como instrumento a *metalinguagem* inscrita em um determinado documento histórico tratando da língua para, em seguida, contrastar a descrição da ocorrência histórica de elementos lingüísticos com a

⁴ Os mesmos são apresentados em capítulo subsequente.

descrição dela com o momento atual. Portanto, essa ciência estende, inclusive, a sua contribuição para auxiliar a descrição das especificidades historiográficas da língua.

Essa ciência, pela sua natureza em si, apresenta uma característica de forte flexibilidade interativa não somente com as ciências humanas, mas, notadamente, com as ciências positivas; isso acontece devido à necessidade de ela aprofundar ao máximo a descrição e explicação das ocorrências da língua buscando aspectos físicos, psicofísicos e sócio-culturais, principalmente. A esse respeito, temos a posição lingüística:

[...] O largo espectro de fenômenos que estão implícitos na linguagem articulada é outro dos desafios à delimitação do objeto da lingüística: passando pelo inorgânico de que é feita a substância fônica com que se dizem as palavras, até o orgânico (aparelho fonador, analisadores audiomotores, centros nervosos, etc.), para finalmente chegar ao super orgânico^{1º} (base psíquica, a língua como condição de cultura), utiliza os dados fornecidos por várias ciências como a física, a fisiologia, a psicologia, a matemática, a filosofia (lógica), a sociologia e a antropologia, a teoria da comunicação, sem com elas confundir-se. Influi, por outro lado, sobre as mesmas ciências das quais se beneficia. (CABRAL, 1979, p.6-7).

Diante do exposto, percebemos a descrição do fenômeno lingüístico mantendo relação de dependência epistemológica com as ciências em geral, para que possa ser explicado em sua máxima extensão. Isso acontece dado o fato em que o ser linguagem do homem implica, ainda, o ser psicofísico e o ser sócio-cultural deste. Não há como desvincular os modos de ser do homem, porque existe na sua totalidade múltipla de projeções, tendendo ao infinito.

Para que possamos compreender algumas relações interdisciplinares da HL com a Filosofia, com a Antropologia Filosófica e com a História no

contexto sócio-cultural da produção da linguagem humana, pontuamos, desse modo, a concepção da língua como produto histórico-social implicando, antes de tudo, a dimensão do homem como ser social, no contexto da Antropologia Filosófica; o homem como ser histórico, determinado no tempo e no espaço. O homem revela-se e revela a realidade do mundo perante a linguagem. Ao relacionarmos a HL com a Filosofia, estamos buscando o princípio do Ser; na Antropologia Filosófica, indagamos a posição do homem no mundo e na História, a presença do homem no tempo e no espaço.

1. Historiografia Lingüística e Filosofia.

Além da natureza mutante (dado filosófico) das ocorrências nas obras de gramática, percebemos, ainda, outros dados que estão intrínsecos na pesquisa historiográfica e que fazem a relação entre a filosofia e a HL: por natureza, o homem constrói regras, leis, de convivência social. A lei, na sociedade, compreende o conjunto de normas que determina a conduta do homem em sociedade. Assim, quando C.P. [RA2] defende o “bem público”, ele está resguardando o direito da liberdade do povo fazer suas opções ideológicas; pois C.P. deixa bem clara a sua postura ideológica diante do jornal A EPOCHA. Isso marca o contexto histórico do escritor de livro didático em seu tempo.

Destacamos, como forma de contribuição da filosofia para a HL, os elementos ideológicos de um contexto histórico e, também, as razões últimas dos fatos em geral. Entendemos que a contribuição da filosofia para com a Historiografia Lingüística está no aprofundamento dos elementos contextualizadores do autor e de sua obra circunscritos em uma

determinada época da história, como por exemplo: quando buscamos compreender o valor de perpetuação temporal de uma obra, ou quando procuramos relacionar os elementos ideológicos no processo de seleção de excertos e frases presentes nos livros didáticos direcionados ao ensino da gramática. Isso mostra as possibilidades de a Filosofia ser instrumento a serviço da contextualização historiográfica.

A língua é o fazer humano em um contexto histórico-social. É aí que ela mostra todo o fazer humano compartilhado socialmente. O homem como ser de linguagem é um ser social. Ele precisa do outro para realizar-se quando comunica o que faz e o que pretende fazer. E é nesta comunicação que a língua se faz presente. Ser presença é ser que dura; ou ainda, de acordo com o filósofo da intuição, em *A Evolução Criadora*:

Como no universo em seu conjunto, como cada ser consciente tomado à parte, o organismo que vive é algo que dura. Seu passado se prolonga integralmente em seu presente e nele permanece atual e atuante. (BERGSON, 1979, p.24).

O durar é manter-se na corrente da vida. O durar é construir anéis entrelaçados da referida corrente onde o perpetuar é manter-se preso àquilo que é pertinente ao processo de duração. Para tanto, a linguagem humana estabelece-se como elemento de fixação da memória humana permitindo a presença duradoura do homem na dimensão temporal percebida pela consciência que apreende as nuances das mudanças, ou seja, conforme o autor acima (p.31), na “Continuidade de mudança, conservação do passado no presente, duração verdadeira, o ser vivo parece, pois partilhar esses atributos com a consciência”. A consciência é a

percepção da mudança a partir de elementos do passado como elementos do presente.

A inter-relação entre o passado e o presente é marcada pela presença do novo, ou seja, de acordo com o pensador (p.178): “É na pura duração que então estaremos mergulhados, uma duração em que o passado, sempre em marcha, se enche sem cessar de um presente absolutamente novo”. O passado impulsiona constantemente a presença do novo. A consciência da pura duração é a do ser consciente que mostra a sua natureza. Assim, aponta-nos o filósofo francês:

Quanto mais tomamos consciência de nosso progresso na pura duração, mais sentimos as diversas partes de nosso saber entrar umas nas outras e nossa personalidade completa concentrar-se num ponto, ou melhor, uma ponta, que se insere no futuro conectando-o sem cessar. (BERGSON, 1979, p.179-180).

A natureza do ser está na verdadeira duração que apresenta o novo do progresso, o novo que faz progredir incessantemente. A língua é o elemento primordial da consciência do falante. Pela língua, o falante se insere na comunidade em que vive, à medida que o falante toma consciência por meio do conhecimento de si próprio. O falante do presente é a projeção do falante do passado. Pelo processo da duração, o homem evolui pela criação do novo a partir de elementos pretéritos.

A consciência da duração pontua a presença de algo, como fato histórico, na corrente do *devenir*. E é essa consciência que evidencia a presença do novo da mudança de algo. A história mostra a sucessão de fatos marcantes em que tais fatos parecem semelhantes entre si. Assim, o que os diferencia é o novo produto da transformação. A língua, na história da cultura, parece ser o objeto de estilo que apresenta as modificações

lingüísticas de forma lenta. O novo da mudança obedece às leis lingüísticas da *aceitabilidade* e da *gramaticalidade*. Por exemplo, quando observamos a mudança: luna > lũa > lua. A primeira transformação compreende a síncope da consoante nasal intervocálica que nasaliza a sua vogal anterior. E no próximo momento, ocorre uma desnasalação. O sujeito falante opta pela “lei do menor esforço”, ou melhor, passa a aceitar a forma que mais lhe parece eufônica. As referidas mudanças obedecem às leis de adaptação fonética/ fonológica para que possa facilitar o uso no sistema da língua.

Como colocamos anteriormente, fica claro que o referido sistema filosófico contribui para aprofundar a noção de linguagem, principalmente, como algo que dura no contexto do *devenir* elucidado pela consciência que percebe o dado novo da mudança.

2. Historiografia Lingüística e Antropologia Filosófica

Um elemento importante que traduz a relação entre a Antropologia Filosófica e a HL é o aspecto da notoriedade existencial do autor pela importância de sua obra, em geral, porque ela (obra) registra o nome do autor na memória histórica. C.P., no caso, é lembrado, especialmente, pela sua *Seleta*.

A linguagem define-se como a expressão máxima do homem que o revela profundamente. Logo, o dado da linguagem, em C.P., mostra a sua devida atenção à linguagem voltada para a comunicação eficiente. A linguagem, na Antropologia Filosófica, constitui o objeto da preocupação do homem da Antigüidade até o momento presente. Portanto, os dados

cumulados pelo homem concernentes à linguagem levaram-o a criar as *ciências da linguagem*.

O símbolo marca a linguagem humana que a dimensiona na relação interpessoal caracterizada pelo processo de comunicação dos fatos humanos pela linguagem. Quando buscamos a noção de linguagem na antropologia filosófica, estamos procurando a relação do conceito dela com a posição nocional e internalizada da gramática; ilustremos exemplificando: Clemente Pinto (1907), em seu conceito de gramática, apresenta-nos o papel dela direcionado para o ensino padrão da língua nas habilidades lingüísticas da oralidade e da escrita, compreendendo a busca eficiente de uma boa comunicação dos homens em sociedade. Assim, no contexto historiográfico, a antropologia filosófica, quando trata da questão da linguagem, permeia a relação simbólica e existencial do homem com o universo; e, ainda, contribui para a Historiografia Lingüística com o aprofundamento explicativo do sentido da linguagem para a vida humana, porque o universo simbólico abarca a linguagem, o mito, a arte e a religião (CASSIRER, 1979). Além deste dado, ela situa o homem em seu aspecto nocional diante das tendências axiológicas; vejamos: ao final do século XIX e início do século XX, o “homo economicus” (Marx) e o “homo socialis” (Comte), principalmente, são apresentados como propostas conceptuais de homem, dividindo os intelectuais da época de Clemente Pinto. Nesse caso, a antropologia filosófica presta serviço à contextualização historiográfica quando define o homem naquele espaço de tempo.

O diálogo da HL com a Antropologia Filosófica está na busca de elementos que permitem justificar a linguagem não somente como produto cultural, mas como fundamento do falar humano. Fundamento esse que orienta o homem no percurso de sua vida.

O homem insere-se em seu meio pela consciência, que utiliza a linguagem para fixar as ações do homem. Ernst Cassirer é enfático nesse ponto quando diz:

O homem, por assim dizer, descobriu um novo método de adaptar-se ao meio. Entre o sistema receptor e o sistema de reação, que se encontram em todas as espécies animais, encontramos no homem um terceiro elo, que podemos descrever como **sistema simbólico**. (CASSIRER, 1979, p.44).

É o sistema simbólico que permite o homem “adaptar-se ao meio” criando um modo de vida mais dinâmico de relacionamento com tudo o que faz e pensa.

O homem tece dentro do “sistema simbólico” um fazer que o transcende infinitamente, porque, conforme o autor em questão (1977: p.50), o homem

Já não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo. São os vários fios que tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana. Todo o progresso humano no pensamento e na experiência aperfeiçoa e fortalece esta rede. (CASSIRER, 1977, p.50).

O homem vive no mundo simbólico que ele mesmo cria, pois, dada a capacidade de o homem criar a linguagem, Heráclito entendeu que a razão – o *Logos* – é o princípio cosmológico da criação, ou seja, conforme o filósofo da Antropologia Filosófica (p.51): “A linguagem foi freqüentemente identificada com a razão, ou com a própria origem da razão”.

A linguagem tem lugar importantíssimo na vida do homem, pois ela, enfatiza o filósofo (p.51), “[...] não expressa os pensamentos nem idéias,

mas sentimentos e afeições”. São esses (pensamentos) que orientam o falar humano na corrente do *devenir*. Dada essa importância à linguagem, ela passa a definir o homem. É desse modo que o filósofo alemão (1977, p.51) define o homem: “Portanto, em lugar de definir o homem como um *animal rationale*, deveríamos defini-lo como um *animal simbolicum*”. O ser simbólico identifica notoriamente o ser do homem, assim, a chave para conhecer o homem está na linguagem manifesta. É pela linguagem que conhecemos o âmago dos sentimentos e afeições humanas. O homem está, portanto, inserido no contexto do mundo das relações axiológicas que se manifestam pelos sentimentos e afeições em geral. O ódio e o amor resumem tais sentimentos e afeições que passam a ser atributos das relações humanas. Observamos que o homem, quando imbuído de afeto, passa a criar benesses para melhorar cada vez mais o seu viver; mas quando está com ódio de algo, procura, assim, criar mecanismos de destruição. O amor e o ódio são as alavancas da criação e da destruição, respectivamente. Ou ainda: pelo amor, o homem cria algo para se beneficiar e pelo ódio, cria algo para se destruir. Assim, por exemplo: quando ele inventa uma vacina para curar uma doença, o seu sentimento é de amor à humanidade; ao contrário, quando ele produz instrumentos bélicos de alto poder destrutivo, o seu pensamento é de ódio pelo outro. A história do discurso humano tem revelado a luta entre o amor e o ódio, entre o bem e o mal.

O que foi apresentado em “rápidas pinceladas” até o momento sobre a Antropologia Filosófica elucidada elementos que podem contextualizar muito bem o *símbolo* que leva o homem a direcionar o seu discurso em seu percurso histórico-cultural.

3. Historiografia Lingüística e História

Diante do elo de ligação entre a história e a HL, ressaltamos o seguinte: não somente os acontecimentos locais, mas os acontecimentos nacionais e internacionais interferem diretamente e, muitas vezes, indiretamente na relação do homem com as suas atividades em geral. O mundo conhecido pelo homem serve, outrossim, de estímulo para criar as suas ações; e é neste contexto que C.P. entrou para a história, não somente pelas atividades políticas e docentes, mas, principalmente, pela atividade de escritor de obras de gramática.

A história inspira a HL no sentido de buscar a memória da gramaticografia vernácula. As obras de gramática de C.P registram a sua contribuição para o ensino da língua portuguesa, especialmente no Brasil Meridional. Mais do que nunca, a história contribui imensamente para a contextualização historiográfica quando mostra a vida coletiva dos homens em um determinado espaço de tempo que, grosso modo, semelha-se a uma peça teatral apresentando elementos que compõem as forças sociais e políticas dos homens em sociedade. Diante desse quadro, a história revela as interinfluências existentes dos atores sociais que se expressam por meio de suas atividades documentais.

A relação entre HL e História apresenta pontos de contato mediados pela linguagem, que se encarrega de fazer a ponte. Assim, procuramos levantar alguns elementos que elucidem o papel da História e do historiador, para que possamos relacioná-los à HL.

O autor de *A Antropologia Filosófica* (p.300) tem uma posição muito clara ao definir a História quando diz: “A história é uma história das paixões; mas se tentar ser apaixonada deixará de ser história. O historiador

não deve exibir as afeições, as fúrias e frenesis que descreve. Sua simpatia é intelectual e imaginativa, não emocional”. Para ele, a objetividade do historiador está em ponderar pela linguagem, naturalmente, o relato dos fatos, ou ainda, deixar que os fatos falem por si mesmos sem alterar os estados de animosidade. A esse respeito, continua o autor (p.301): “A história não é o conhecimento de fatos ou acontecimentos externos; é uma forma de si mesmo”. A história expressa o ser do homem por sua jornada no meio “tempo-espacial”. Ou mais precisamente (p.301), “Na história, o homem volta constantemente a si mesmo; tenta recordar e atualizar toda sua experiência passada. Mas o eu histórico não é um mero eu individual. É antropocêntrico não egocêntrico”.

A história aproxima-se mais da lingüística que das ciências positivas, como coloca o eminente filósofo (p.306):

Se procurássemos uma rubrica geral onde pudéssemos incluir o conhecimento histórico deveríamos descrevê-lo, não como ramo da física, mas como ramos da semântica, e não as leis da natureza são os princípios gerais do pensamento histórico. A história está incluída no campo da hermenêutica, não no da ciência natural.(CASSIRER, 1977, p.306).

A história, ao voltar-se para a intimidade do eu humano, ela se servirá de instrumentos mais apropriados para atingir os seus objetivos que são instrumentos da linguagem não-positiva (lógica simbólica das ciências positivas), porque a história trabalha com os dados imensuráveis. Isso não significa que a História não utilize dados mensuráveis ao precisar a datação de objetos culturais. Ela utiliza os referidos dados para delimitação no tempo e no espaço, ou seja, não os utiliza como finalidade primordial.

Para reconstituir os fatos históricos, compreende o autor:

[...] o historiador necessita possuir uma técnica especial e complicadíssima, e aprender a ler seus documentos, a fim de deter acesso a um único e simples fato. Na história, a interpretação dos símbolos precede a coleta dos fatos e, sem ela não há maneira de se chegar à verdade histórica.(CASSIRER, 1977, p.306).

O historiografar depreende de um esforço exaustivo de leitura e interpretação do fato descrito.

Diante do esforço, referido anteriormente, o historiador, antes de qualquer coisa, está trabalhando com símbolos; atenta o autor alemão (p.316): “[...] os fatos históricos não pertencem ao tipo dos fatos físicos. Sabiam que seus documentos e monumentos não eram simples coisas físicas e tinham de ser lidos como símbolos”. O símbolo, como instrumento da linguagem humana, é que revela a história.

A história, na sua visão (p.321), “Não vai além da realidade empírica das coisas e dos acontecimentos, mas modela esta realidade com nova forma, dando-lhe a idealidade da recordação”. O modelar a realidade, no caso, está na criação de formas novas de interpretação que entra na corrente do *devenir*, de acordo com o bergsonismo, pela da consciência da duração, que anuncia o que há de novo, de diferente na construção de algo.

Jean Glenisson (1977) mostra-nos a importância interdisciplinar entre a história e as demais áreas do conhecimento humano quando diz:

(...) a história devia permanecer aberta a todas as iniciativas, a todas as influências, a todos os encontros. Como poderia ela, aliás, congelar-se numa doutrina rígida, numa época em que tudo parece constantemente submetido a novas discussões a sua volta? (GLENISSON, 1977, p.07).

A proposta de diálogo com a História e com as demais ciências torna-se uma exigência, uma necessidade precípua ao analisar o seu objeto de estudo. O diálogo, no caso, compreende a possibilidade de intercâmbio de informações que possam servir de instrumento metodológico às ciências correlacionadas. Assim, Cassirer (1977, p.183) relaciona interdisciplinarmente sua “história das paixões” com a função dos nomes, ou seja: “Sua verdadeira função [dos nomes] não é descrever coisas, mas despertar emoções humanas; não é transmitir simples idéias ou pensamentos, mas levar os homens a certas ações”. A emoção está na resposta que o homem dá perante aquilo que o estimula no esforço de responder ou buscar uma resposta. O “símbolo” é o produto cultural da criação humana frente aos desafios instigantes das emoções.

A interdisciplinaridade está no diálogo reflexivo entre as ciências correlacionadas. E dentro desse propósito que a HL busca a reconstituição do passado fixado em documentos escritos por meio da descrição e explicação dos elementos da duração do *devenir* da língua. Dessa forma, segundo Koerner (1995), a interdisciplinaridade é uma condição elucidativa para tratar sobre as várias reflexões da língua no decorrer da história da língua, porque, diz ele:

cabe ao historiógrafo o seguinte: grande demanda de preparo intelectual, amplitude de escopo e profundidade de saber, exigindo um conhecimento quase enciclopédico da parte do pesquisador, dada a natureza pluridisciplinar dessa atividade.(KOERNER, 1995, p.36).

Ressaltamos a importância de outro teórico da HL, Pierre Swiggers (1983-1983b), em seus trabalhos *La Methodologie de L’Historiographie da Linguistique* e *Qu’est-ce qu’une theorie (em) Linguistique?*, que apresenta-

nos questões metodológicas e teóricas relacionadas à HL, tais como: a HL como disciplina científica. Aborda, também, questões relacionadas ao estatuto científico da HL, o objeto da HL e etc.

Em nosso cenário, entre outros, ressaltamos a presença de Cristina Altman (1998) que, em *A Pesquisa Lingüística no Brasil (1968 – 1988)* que nos aponta os momentos investigativos da pesquisa historiográfica, desse modo relacionado: seleção, ordenação, reconstrução e interpretação⁵. Cabe-nos ressaltar, neste contexto dos estudos historiográficos, a nossa participação no grupo de pesquisa *Historiografia da Língua Portuguesa* (GPeHLP) do IP-PUC/SP sob a liderança de Bastos e Palma⁶.

Procuramos, nesta pesquisa, seguir os princípios koerneanos da *imanência* e da *adequação* para trabalhar as obras de Clemente Pinto, na qual evidenciamos por ela (imanência) os elementos que permanecem neste autor e os que surgem ora pela comparação à obra de Eduardo Carlos Pereira, ora aproximando-se à obra de Bechara. Destarte, torna-se possível observar o entrelaçamento entre o passado e o presente do movimento da continuidade e da descontinuidade das tradições lingüísticas. Diante desse quadro, a clareza de entendimento compreende a aplicação e a aproximação dos princípios metodológicos inscritos nesta pesquisa, para que denote o historiografar buscando as várias interpretações sobre a língua, a partir do princípio da imanência.

A *imanência* e a *adequação* apresentam, de uma certa forma, característica semelhante de propósito, inicialmente, descritivo, ou seja: enquanto a *imanência* centra-se na análise de obra de período mais afastada; a *adequação* volta-se para a obra do momento no tempo

⁵ Esses estão aplicados em capítulo subsequente.

presente. E é a partir desse jogo de contrastes temporais que podemos perceber as nuances de elementos que marcam a continuidade e a descontinuidade historicamente dos fatos gramaticais em questão. Assim, é preciso facilitar, pela clareza, a aproximação dos princípios, para que possamos identificar o que permanece e o que é criado na gramaticografia brasileira.

Ao trabalharmos com Pereira (s./d.)⁷, estamos buscando um suporte teórico de elementos de sua gramática, para que possam ser contrastados com a gramática de Clemente Pinto; dado que ambos são expoentes contemporâneos da gramaticografia da língua portuguesa. Assim, nossa intenção, no caso, é perceber os elementos da gramática que se apresentam em comum em ambas as gramáticas; os que se apresentam ausentes em uma das gramáticas; e os que diferem entre elas. O contraste, todavia, procura estabelecer a relação posicional entre uma gramática e outra frente à maneira de os autores abordarem os fatos da língua no mesmo tempo histórico.

Em Bechara (2005), por meio de a *Gramática Moderna do Português*, buscamos, outrossim, os elementos da língua que possam adequar teoricamente o momento presente da história compreendida no âmbito desta pesquisa. Justificamos o autor acima pela seguinte razão: ele trabalha com a gramática tradicional, apontando, inclusive, os aspectos normativos e prescritivos. Essa tônica da gramática tradicional do autor torna possível a relação com as gramáticas de Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira. A relação, no entanto, não é somente da abordagem em si,

⁶ Nessa IES, além de nós, há colegas que trabalham com historiografia dentro do PEP-LPO, na linha de pesquisa *História e Descrição da Língua Portuguesa*.

⁷ *Grammatica Expositiva: Curso Elementar*. 29ª ed. melhorada e ampliada. São Paulo: Companhia Graphico-Editora Monteiro Lobato.

mas das formas de contraste de apresentação delas, para que possamos verificar as ocorrências na gramática (contraponto da adequação) que impliquem em elementos de continuidade e de descontinuidade caracterizando, sobremaneira, a abordagem da Historiografia Lingüística a que se aplica.

Servimo-nos de teóricos para nosso trabalho que tratam diretamente da HL e daqueles que, por meio das ciências humanas afins, contribuem enormemente para o trabalho de pesquisa historiográfica ou podem apresentar elementos elucidativos na tarefa de descrever/ explicar os elos de relação de um saber lingüístico em um contexto definido. Tomemos, como exemplo ilustrativo, Tambara (2002) com seu trabalho *Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil*. Esse trabalho trata dos livros escolares, do ensino primário no século XIX e da História da Educação; caracterizando, assim, o contexto educacional em que Clemente Pinto atuou como professor e escritor das obras didáticas *Seleção em Prosa e Verso* (1928)⁸ e *A Língua Materna* (1907), em especial, que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Dividimos este trabalho nos seguintes capítulos:

I – HISTORIOGRAFIA APLICADA NAS OBRAS DIDÁTICAS DOS GRAMÁTICOS (C.P./ E.C.P.). O capítulo trata da Historiografia Lingüística, como suporte teórico-metodológico da Historiografia Lingüística. A partir da Historiografia Geral, buscamos a inter-relação possível desses campos do saber da Historiografia Lingüística com a História, com a Filosofia e com a Antropologia Filosófica. Apresentamos, também, os princípios básicos da

⁸ Não tendo conseguido exemplares anteriores nas Bibliotecas da UFRGS, na PUC-RS, na PUC-SP, na USP e no IEB/ USP, utilizamos esse volume para as nossas análises. Consideramos a necessidade de enumerar as edições constantes nos dados fornecidos por Ari Martins (1978) e pela Editora Martins Livreiro (Porto Alegre), que passamos a apresentar no Capítulo II (p.43 e 79s.).

Historiografia Lingüística, de Koerner (1996) e os passos investigativos da Historiografia Lingüística, de Altman (1998).

II – MOMENTO HISTÓRICO DOS GRAMÁTICOS BRASILEIROS. Procuramos trabalhar a relação histórica da vida de Clemente Pinto com sua atividade docente e de escritor de obras didáticas. Destarte, metodologicamente, orientamo-nos, seguindo o princípio koerneano da *contextualização*, para que possamos elucidar, no nível externo da língua e do objeto desta pesquisa, os contextos históricos, sociológicos, filosóficos e ideológicos, principalmente, do autor. No sentido de aprofundar o contexto histórico e lingüístico de Clemente Pinto, traçamos uma breve comparação com seu colega contemporâneo Eduardo Carlos Pereira, buscando nele elementos lingüísticos, principalmente, para elucidar o que está implícito na gramática de Clemente Pinto. Assim, eis a nossa intenção: buscar elementos lingüísticos, principalmente no nível teórico na gramática de Eduardo Carlos Pereira, para traduzir a base teórica possível na gramática de Alfredo Clemente Pinto. Apresentamos, ainda em caráter geral, as noções de *linguagem*, *língua* e *gramática*⁹, porém desenvolvemos a noção de *ensino* da língua portuguesa, no caso, compreendido por Clemente Pinto e *trabalhado*, de modo especial, no Estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente, no período da 1ª República. Destacamos, todavia, a participação emérita de Clemente Pinto como educador da língua vernácula, principalmente, no cenário da educação do povo sul-riograndense onde destacamos, ainda, a prática educacional do ensino da língua portuguesa que se perpetua por meio das suas obras didáticas.

III – LINGUAGEM E HISTÓRIA. O período pseudo-etimológico da Língua Portuguesa está presente na compilação das gramáticas (C.P./

E.C.P.) e na *Seleta*¹⁰. Trabalhamos, ainda, a linguagem nas suas concepções evolutivas da história e, em especial, no entendimento de Clemente Pinto. Em seguida, tratamos da língua e sua noção no mesmo autor (C.P.). Ao finalizarmos, apresentamos a organização das gramáticas (C.P./E.C.P.).

IV – CONFRONTO ENTRE AS GRAMÁTICAS (C.P./ E.C.P.) E AS NOTAÇÕES DE GRAMÁTICA EM A *SELETA*, DE CLEMENTE PINTO. A partir dos parâmetros de análise adotados, pontuamos a visão de fonética, de morfologia e de sintaxe, em Clemente Pinto, pela sua forma de descrever/ explicar os fonemas da Língua Portuguesa; seguindo a classificação das palavras e distribuição dos morfemas; e finalizando com a sintaxe frasal abrangendo, principalmente, a regência e a concordância, em geral. Para tanto, seguimos os seguintes passos metodológicos de apresentação da análise do *corpus* da pesquisa: 1. Trabalho de confrontação: transcrevemos as notas de rodapé de a *Seleta* referentes à gramática nos referidos textos e, em seguida, confrontamos com a gramática de C.P. e E.C.P.¹¹. 2. Trabalho de adequação: Estabelecemos, na seqüência, a relação dos elementos apontados anteriormente com a *Moderna Gramática Portuguesa* (Bechara) na qual atualizamos a posição dos elementos da gramática da língua portuguesa no momento do presente histórico. O *princípio da imanência* orienta-nos no passo nº 1 e o *princípio da adequação* orienta-nos o passo nº 2 na análise do *corpus* da pesquisa.

Resgatar, sob a ótica da Historiografia Lingüística, a gramática portuguesa de Clemente Pinto compreende a grande empreitada

⁹ Estas noções aprofundamos nos capítulos subseqüentes, no contexto gramatical do *corpus* analisado.

¹⁰ Não somente nas edições anteriores a 1911, mas, inclusive na 38. ed. (1928) trabalhada nesta pesquisa.

desafiadora do pesquisador deste trabalho; buscando, desse modo, valorizar a caminhada da gramaticografia portuguesa do Brasil, para compreender o movimento teórico da continuidade e da descontinuidade dessa construção.

¹¹ Eduardo Carlos Pereira

I - HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA APLICADA NAS OBRAS DIDÁTICAS DOS GRAMÁTICOS (C.P. / E.C.P.).

Vemos a importância da Historiografia Lingüística ao fazermos os pontos de aproximação e distanciamento junto à História e à Historiografia geral; e, ainda, ela (HL) serve-se delas para tecer o “clima de opinião” referente a um momento histórico compreendido.

Desenvolvemos, a seguir, a noção de HL focalizando, em um primeiro momento, a diferença entre História e Historiografia em geral e, após, salientamos a HL nas suas particularidades.

1.1. História

Percebemos em Flores (1996) que a história, a partir de Heródoto, historiador grego, constitui-se como pesquisa tendo como objetivo religioso a narrativa das guerras associadas ao castigo dos deuses. Vejamos, a seguir, outras abordagens da história:

Tucídides busca as histórias narrativas, pragmáticas, com o objetivo de ensinar ética.

Sob outra perspectiva, a história sociológica ou evolutiva, de Guizot, é a que mostra a utilidade narrativa dos fatos relacionando causa-efeito.

São seus seguidores proeminentes: Mommsen, Ranke, Thierry, Thiers, Macaulay, Carlyle, Oliveira Martins.

A compreensão da história relacionada à sabedoria divina é a forma concebida por S. Paulo, Santo Agostinho e S. Tomás de Aquino.

Outra maneira de ver a história é a dos idealistas (Kant, Hegel e Croce), ou seja, para eles a história é fruto da intervenção da inteligência divina sobre os fatos humanos, ou seja, há aceitação, em parte, da concepção divina onde o princípio intrínseco superior a natureza é o espírito humano.

Temos, também no século XIX, a posição de Comte, Marx, Condorcet e Spengler formam o grupo dos naturalistas contrários à intervenção divina sobre os fatos. À guisa de exemplificação, tomamos as posições de Comte e Marx diante da história: para o primeiro, a história é regida por leis invariáveis dos fenômenos humanos, a partir dos três estágios: teológico > metafísico > científico → história positivista; já o segundo, compreende a história como modificação vice-versa da infraestrutura pela superestrutura → *Materialismo Histórico*.

Para finalizar, apresentamos a posição revolucionária dos membros da *Revista dos Annales*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, mudando o perfil do fazer história. Para Bloch, a razão orienta a história mediante a um esforço para entender melhor os atos coletivos humanos, ou seja, a coisa em movimento. No caso, o objeto da história são os atos coletivos humanos. Seguindo esta direção, Fernand Braudel e seus seguidores (Jacques Le Goff, Michel Vovelle, Philippe Áries, Philippe Wolff e George Duby) apontam três níveis de história, a seguir denominados: 1. História de longa duração, apresentando aspectos imutáveis e mutáveis (no contexto histórico de tempo médio e tempo curto). 2. História de média

duração, marcada por mudanças e tendências em um tempo médio. 3. História de curta duração, contempla o tempo do evento e o tempo da biografia.

O homem, à medida que toma consciência de sua natureza histórica, preocupa-se em registrar tudo o que observa diante de si mesmo e a sua volta. O registro, de uma certa forma, garante ao ser do homem a sua memória que o transcende pela busca de uma certa eternidade.

1.2. Historiografia

Apresentamos, sem nos alongar muito, a noção geral de historiografia deixando de fazer a abordagem da história da historiografia¹; e, deste modo, tomamos as posições mais recentes de Pierri Vilar e Michel Vovelle (apud D'ALESSIO, 1998) que melhor traduzem a historiografia atual, sem desmerecer os demais. E, por último, explanamos o motivo da escolha da linha historiográfica geral que mais se aproxima ao intento de nossa pesquisa.

Diante das diversidades de formas conceituais de história, temos, ainda, uma diversidade de abordagens historiográficas. Grosso modo, podemos dividir a historiografia em dois grupos: a Escola *História Factual* (*Revista Histórica* – Alemanha) e a Escola dos *Annales* (*Revista dos Annales* – França). A primeira procura a relação causa-efeito sob o aspecto pragmático da narrativa dos fatos. E a segunda traduz os atos coletivos humanos sob a luz da razão que direciona o entendimento dos atos sociais.

¹ Mendes (2004, p.14 – 26) desenvolve este ponto com muita competência.

Mendes (2004) sintetiza, a respeito da posição da historiografia atual, o seguinte:

Para os autores, a abordagem historiográfica procura buscar a compreensão da história por meio das obras históricas, das visões ou teorias que as orientam ou circunstanciam, assim como o estudo das forças de percepção, ou seja, das perspectivas ou ideologias que subjazem as obras, no interior das quais ganha realce o significado de temas e problemáticas selecionados. (MENDES, 2004, p.15).

Destarte, a historiografia cumpre um papel crítico ao problematizar a história, quando a visualiza por intermédio dos elementos ideológicos presentes nas narrativas históricas, por exemplo. A ideologia marca as tendências não somente filosóficas, mas sócio-culturais, porque inscreve os atores sociais das narrativas no movimento geral das sociedades. A importância, para o historiógrafo, do elemento da ideologia vem explicar a direção íntima da história. A direção que norteia a narração dos fatos históricos denotando a visão do homem em sua época do período histórico.

D'Alessio (op.cit, p.26) aponta-nos que há uma enorme separação entre a abordagem da história "positivista" do final do século XIX e a história feita no momento. A "história-objeto" vem revolucionar a formação do conceito novo de *tempo*, como por exemplo: "a noção marxiana de *estrutura* e a 'dialética da duração' braudeliana". Para Marx, no *Materialismo Histórico*, a modificação na *infra-estrutura* implica a alteração da *superestrutura* e vice-versa. O tempo, no caso, é marcado pela mudança da *infra-estrutura* sobre a *superestrutura* e vice-versa, ou seja, sempre que houver a mudança em um desses elementos estruturais, ela acarretará, automaticamente, alteração no outro elemento estrutural. Em Braudel, a "dialética da duração" compreende três níveis da história, assim denominados: história de longa duração, história de média duração e

história de curta duração. Os “aspectos imutáveis” da história de longa duração compreendem os elementos ideológicos, principalmente, presentes em um longo espaço de tempo; e os “aspectos mutáveis” da história de longa duração ocorrem no tempo médio e curto marcado pela expressividade temporária dos acontecimentos históricos. As “mudanças” e as “tendências” dos acontecimentos históricos estão inscritas em um tempo médio da história de média duração. Já o “tempo do evento” e o “tempo da biografia” registram a história de curta duração.

Pierre Vilar e Michel Vovelle representam a historiografia clássica da França. O primeiro é oriundo da “Escola Metódica”, posicionando-se contrário ao abstracionismo filosófico da história; e o segundo é um dos seguidores de Fernand Braudel, aderindo à idéia de “tempo longo” possibilitando a observação dos elementos que permanecem com a formulação nocional da mentalidade (D’ALESSIO, op.cit, p. 17 – 21).

Resumidamente, Vilar (apud D’ALESSIO, op.cit, p.69 – 71) aponta-nos três caminhos para abordar a história, assim descritos: 1. Demarcação de um território (Estado, região típica geograficamente, região administrativa desde que atenda “uma unidade possível de ser observada”). Em seguida, faz-se a delimitação temporal estabelecendo ligações de ocorrências que se modificam entre o homem e a terra. 2. Análise de um “evento” que trata da “causa” (âmbito global) dos “fatos sociais, psicológicos, internacionais e o conjunto do mundo em torno do evento”. 3. Exame social de um problema partindo da visão focada na base de uma sociedade para chegar ao seu ápice norteado por “comparações internacionais”.

Ainda sob este ponto, Vovelle (apud D’ALESSIO, op.cit, p.106 – 109) insiste na noção de “ruptura, de mutação no tempo curto” como forma de

olhar a história. Isto não desmerece o reconhecimento legado pela “longa duração braudeliana”. Para ele, “[...] o significado da ruptura, destas formas de aceleração da história, destas seqüências em que, parece, todos os indicadores se põem em movimento na sincronia” (p.107). Assim, não podemos perder de vista a coletividade dos atos humanos entrelaçando-os dialeticamente entre o tempo de curta duração ao tempo de longa duração. A implicação, no caso, é decorrente da aquisição social dos elementos ideológicos norteadores dos processos de ruptura.

1.3. Historiografia Lingüística

A Historiografia Lingüística ocupa-se com a descrição e explicação da maneira como se produziu e desenvolveu o conhecimento no decorrer do tempo e em um determinado contexto cultural e social. Assim, cabe ao trabalho historiográfico nortear duas dimensões: a “dimensão interna”, ou melhor, a dimensão responsável pela cognição do desenvolvimento da disciplina; e a “dimensão externa”, direcionadora da dimensão social e individual (MENDES, op.cit, p.29).

Compreendemos a importância dos métodos da história para a construção do “clima de opinião” em nossa pesquisa, à medida que elucidam a relação do autor com sua obra em seu meio em um determinado espaço de tempo. Trabalhamos, no caso, com as gramáticas de C.P. (1907), E.C.P. (s./ d.) e Bechara (2005), a partir das notas de rodapé da *Seleta* (1928), de C.P., que constitui o *corpus* de análise deste trabalho. A nossa intenção é indicar a presença ou ausência das alterações ocorrentes dos componentes da gramática (fonética, morfologia/ lexicologia

e sintaxe) quanto à forma de apresentação interna historiográfica no íterim correspondente.

Diante da noção de “programa de investigação” (SWIGGERS apud ALTMAN, 1998), referimo-nos às dimensões teórico/metodológicas da disciplina (HL) em que são destacados os seguintes tipos de programas: *programa de correspondência*, *programa descritivista*, *programa sociocultural* e *programa de projeção*. A seguir, passamos a desenvolvê-los.

A visão das correspondências entre linguagem, pensamento e realidade compreende o objetivo do programa de correspondência. A concepção de língua como unidade dos dados formais, independentes, sistematicamente ordenáveis, corresponde à tarefa do programa descritivista. A análise da variação das ocorrências lingüísticas no meio de uma comunidade de falantes e nas suas atuações lingüísticas sintetiza o projeto do programa sociocultural. Já o lançamento de “um sistema formalizado” em determinados fragmentos de uma língua específica constitui o trabalho do programa de projeção (MENDES, op.cit.).

O programa sociocultural embasa nosso trabalho em HL, porque estabelece relações comparativas com elementos da gramática – fonética, morfologia/ lexicologia e sintaxe – em momentos diferentes: décadas iniciais do século XX e década inicial do século XXI; logo há ocorrência ou não de alterações significativas dos elementos de gramática nesse momento histórico.

As contribuições teóricas dos lingüistas do passado efetivam, sobremaneira, o desenvolvimento da análise sobre a linguagem e as línguas pela investigação ordenada que leva ao entendimento dos

elementos constitutivos da ciência da linguagem contemporânea e nas metodologias (MENDES, op.cit.).

Assim, a HL posiciona-se no âmbito da maneira descritiva da história pelo estudo da linguagem seguindo as diretrizes dos seus princípios básicos (*contextualização, imanência e adequação*).

A Historiografia, após o lançamento da revista dos *Annales*,

institui-se como método interdisciplinar, pelo fato de considerar a colaboração de outras disciplinas, quais sejam: a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Geografia e também a Lingüística, revelando-se, assim, a intenção de registrar os feitos humanos em sua totalidade. (BASTOS & PALMA [org.], 2004, p.16).

Isso nos mostra a importância de estabelecer o diálogo com as ciências, em geral. Nesse universo, o homem move-se. O mover, no caso, compreende a ação desencadeada pelo homem em todo seu fazer. Essa ação, desse modo, mostra a competência dinâmica do homem em todas as coisas em que ele se aplica. Ele se torna competente quando desencadeia um processo que leva a uma ação. A ação humana é a base da construção do universo sociocultural projetado não somente para a realidade física, mas, inclusive, para a transcendência do próprio homem. Podemos comparar o *universo humano* com a teia de aranha emaranhada de uma rede de fios entrelaçados. Assim é o *universo humano*, em que os fios constituem a sua teia que são, na verdade, a relação dele com todas as coisas que o envolve; logo, todas as coisas estão interligadas umas às outras, quer pela ação das leis da natureza, quer por intermédio da ação da inteligência humana.

Naturalmente, a linguagem traduz a força motriz da ação de todos os projetos humanos. A partir dela, o homem configura-se como o ser mais competente entre os demais. A sua competência permite fazer coisas infinitamente melhores. Mediante essa capacidade, o homem, à medida que evolui, aperfeiçoa-se cada vez mais e melhor em tudo aquilo que faz. Para tanto, ele utiliza um método de trabalho para alcançar o seu objetivo almejado: realizar algo, ou ainda:

Tem-se um método quando se segue um certo caminho, para alcançar um certo fim, proposto de antemão como tal. Este fim pode ser o conhecimento ou pode ser também um fim humano ou vital; por exemplo, a felicidade. (MORA, 1978, p.264).

O método, destarte, requer de seu executor um plano de ação pormenorizado dos passos e dos meios, como maneiras de alcançar um determinado objetivo.

A HL, como método em ciências da linguagem, vem-nos auxiliar na busca de uma maior compreensão interpretativa da língua, na sua máxima abrangência, inter-relacionada à sua história, à sua dimensão social e outras a ela relacionadas; ampliando, sobremaneira, o conhecimento lingüístico, como nos aponta Luna (2004, p.18):

a HL apresenta-se para a comunidade científica com o objetivo de descrever e explicar como se adquiriu, produziu, formulou e desenvolveu o conhecimento lingüístico em um determinado contexto. (Swiggers 1990a). Nesse sentido, a partir do conhecimento oriundo do desenvolvimento da filosofia das ciências e, sobretudo, do reconhecimento de uma semântica profunda, a HL surge como alternativa de trabalho em complementação a um modelo econômico da História da Lingüística.(LUNA apud BASTOS & PALMA [org.], 2004, p. [18]).

Isto posto, passamos a detalhar mais sobre a corrente historiográfica da História que vem orientar o desenvolvimento de nossa pesquisa; e, também, desenvolvemos alguns conceitos gerais sobre *historicidade*, em História; e *ideologia*, em Filosofia; para finalizarmos esta parte, apresentamos os *procedimentos metodológicos* e os *passos investigativos* da HL.

Ao trabalharmos com as obras didáticas de Clemente Pinto (*Seleção em Prosa e Verso* [1928] e *A Língua Materna* [1907]: *Primeiro e Segundo Ano de Gramática - 2º Curso*), estamos buscando as noções de linguagem, língua e gramática².

Entendemos que a gramática de Clemente Pinto, de modo especial, lança-nos o desafio do ensino da língua portuguesa por meio do programa inscrito na mesma (gramática), a partir de uma proposta mais abrangente (geral) que é a de proporcionar ao educando uma prática de comunicação, utilizando a língua padrão, ou de acordo com Clemente Pinto (1907 prólogo): “A gramática não é um fim, é um meio; aprendemo-la não para saber gramática, mas para falarmos e escrevermos com acerto”. O autor, no caso, acentua aqui duas habilidades do aprendizado da língua padrão, ou seja: escrever e falar corretamente. Subentendemos aí a competência lingüística para a comunicação entre os falantes da mesma língua padrão. Portanto, a noção de linguagem em Clemente Pinto permeia a idéia de uma comunicação almejada por meio da língua padrão mediada pelo ensino da gramática.

² Contempla aí, de uma certa maneira, o ensino, à medida que as referidas obras prescrevem orientações didáticas para seus usos que são direcionados àqueles aprendizes que concluíram o 4º ano primário ao cumprirem o programa da gramática *A Língua Materna: 1º Curso – Primeiras Noções de Gramática* (46. ed.), do mesmo autor.

Percebemos que os diferentes modelos teóricos da história traduzem notoriamente a contextualização do autor e sua obra no determinado momento histórico; pois, a história, no âmbito geral, configura o conhecimento da vida coletiva de todas as manifestações humanas; e, naturalmente, a linguagem e as línguas estão entre os fenômenos humanos que mais expressam o ser do homem.

A história apresenta-nos as seguintes formas de abordagem, quando trata do seu objeto de estudo, assim denominadas:

1. *Abordagem filosófica* é a que lança mão das questões relacionadas à verdade na história; à subjetividade e à objetividade na história; o método histórico; a relação do passado com o presente; o problema fundamental da história (objeto da história); a relação entre a história e ciências afins; o campo epistemológico; etc.
2. *Abordagem técnica* é a que usa os instrumentos dos estudos contemporâneos, das estatísticas e da paleografia.
3. *Papel social da história* é a que está centrada no ensino da história do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior tratando da posição dos livros didáticos e dos demais meios de comunicação e das artes (rádio, televisão, cinema, teatro etc).
4. *Abordagem historiográfica* é a que faz os exames dos métodos históricos, ou seja, análise os modos de compilação da história.

A historiografia, no caso, aglutina a epistemologia da história.

Diante da exposição acima, compreendemos a aplicação instrumental de uma ou mais abordagens da metodologia da história para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa em HL. No nosso caso, as abordagens

metodológicas da história, tais como o *papel social da história* e a *abordagem filosófica*, norteiam satisfatoriamente o “clima de opinião” dos gramáticos (C.P. e E.C.P.) em nossa pesquisa, pelas seguintes razões: quando tratamos das gramáticas dos referidos autores, estamos tratando das gramáticas voltadas ao ensino fundamental; quando estabelecemos relações de análise entre as gramáticas (C.P./ E.C.P. e Bechara) estamos construindo uma ponte entre o passado e o presente das metalinguagens; quando especulamos sobre as questões epistemológicas que envolvem o pensamento dos gramáticos (C.P. e E.C.P.), estamos no campo epistemológico da história. Deste modo, trabalhar com HL é fazer uso de todo instrumental, não somente de abrangência interna, mas, inclusive, de abrangência externa que atenda os propósitos da pesquisa. Isto depende, para tanto, da busca de elementos pluridisciplinares que melhor possam elucidar “o contexto de produção de uma obra”, mas, ainda, apresenta as funções da linguagem inscritas nela (obra), por exemplo, para exercê-la como produto histórico-social. Isso implica, antes de tudo, a posição do homem na natureza e das relações suas com o universo das coisas, no contexto da Antropologia Filosófica; o homem como ser histórico, determinado no tempo e no espaço.

O homem revela-se e revela a realidade do mundo perante a linguagem. Ao relacionarmos a HL com a Filosofia, estamos buscando o princípio do Ser; na Antropologia Filosófica, indagamos a posição do homem no mundo e na História, a presença do homem no tempo e no espaço, logo, a linguagem compreende a relação do homem com todas as coisas. A linguagem envolve o Ser em toda a sua plenitude, ou melhor, sob o ponto de vista ontológico da filosofia: “ para Heidegger, o segredo do ser revela-se na linguagem” (MONDIN, 1980, p.134). Em tudo o que o homem

diz, faz ou pensa, a linguagem está presente. É pertinente, todavia, a relação da linguagem com toda a atividade humana permeando a ação do processo evolutivo do seu fazer, em geral. Assim, juntamente com Kirschner, entendemos a contribuição da “História Intelectual” para uma determinada análise historiográfica levando em consideração o seguinte dado:

[d]as principais categorias de História Intelectual: a história das idéias (o estudo do pensamento sistemático, geralmente em tratados filosóficos), a História Intelectual propriamente dita (o estudo do pensamento informal, os climas de opinião e os movimentos literários), (a história social das idéias) e a história cultural (estudo da cultura no sentido antropológico, incluindo concepções de mundo e *mentalités* coletivas).(KIRSCHNER apud LOPES, 2003, p.26).

Percebemos, acima, que a História Intelectual abarca, sobremaneira, a história das idéias, a história social das idéias e a história cultural que se designam como “categorias de História Intelectual”. A História Intelectual aponta direções que vislumbram a construção do clima de opinião. O que buscamos, no clima de opinião, é a historicidade, ou melhor, conforme o historicista Honório Rodrigues (1981, p.17), “[...] a cadeia concreta de um conjunto histórico de causa e efeito no seio de mudanças determinadas”. É nesta relação de causa-efeito que o fato histórico se constitui. Além desse elemento de relação, a história, de acordo com o historiador (p.18): “[...] é assim uns processos racionais, compostos não unicamente de fatos, mas de sentido e de razão”. Pois, é a partir destes dados que buscamos a inteligência de nosso objeto de pesquisa quando não apenas apresentamos os fatos da língua em si, mas o sentido dos mesmos por meio da descrição e da explicação.

No clima de opinião, além do elemento de causa-efeito da historicidade, há, ainda, a presença da ideologia que nos traduz a ação social e política em um meio determinado, ou melhor, como nos assinala o eminente historiador: “Toda a historiografia está ligada às forças políticas e sociais existentes” (p.19). Isto implica a presença de elementos ideológicos internalizados na atividade produtiva humana. A ideologia, no âmbito do marxismo, compreende-se como um elemento da superestrutura a serviço do modelo econômico vigente (infra-estrutura), ou melhor, o modelo econômico dita as regras às estruturas sociais e políticas (superestruturas) de um povo, pois as instituições sociais estão impregnadas de ideologias que as sustentam em suas bases estruturais.

É possível, a partir daí, conhecer uma instituição ideológica, porque, ao mesmo tempo em que uma ideologia oculta a natureza íntima de uma realidade social, ela a revela por meio da prática social, ou seja,

As ideologias formam-se como ‘mascaramentos’ da realidade fundamental econômica; a classe social dominante oculta os seus verdadeiros propósitos (os quais, por outro lado, ela própria pode ignorar) por meio de uma ideologia. Mas a ideologia, ao mesmo tempo em que ocultação e mascaramento de uma realidade pode ser revelação desta realidade.(MARX apud MORA, 1978, p.192).

Sob a ótica da hermenêutica, a ideologia informa os elementos representativos das “idéias e valores humanos” que orientam a vida dos membros em sociedade. Essa orientação prescreve as normas de uso do pensar, do sentir, do valorizar e do agir humano em uma prática social. Destarte, a ideologia compreende a dinâmica propulsora das ações humanas constituindo-se como princípio motriz da construção dos objetos

culturais. É o que procuramos entender a este respeito, a partir do que coloca Chauí:

(...) a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam ou prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.(CHAUÍ, 1986, p.113).

Possivelmente, a busca de elementos ideológicos, nos textos históricos e no seu respectivo autor, auxilia o trabalho historiográfico do pesquisador, porque procura visualizar, de forma mais clara e ampla, o “clima de opinião”. A esse respeito, acrescentamos a posição de Koerner (2005) apontando o lugar da *ideologia* na HL, mais precisamente em seu trabalho *The place of ideology in linguistic historiography*³. Para ele, a *ideologia* não ocupou plenamente o seu espaço no campo das Ciências da Linguagem pela seguinte razão: a falta de consciência social e sentido de responsabilidade intelectual demonstrada por muitos daqueles lingüistas que, por essa forma, não direcionaram os elementos ideológicos para os estudos afins. Isso constitui uma perda para a HL, principalmente, como nos atesta:

This general non-recognition of ideological considerations playing a role in linguistics and its methodology is deplorable not simply because of the lack of social consciousness and sense of intellectual responsibility which this attitude among scholars reveals, but also because linguistics can be shown to have been particularly prone to cater, consciously or not, to ideas and interests outside their discipline and, as history shows, allowed at times their findings

³ A posição da ideologia na Historiografia Lingüística (2005).

to be used for purposes they were not originally intended or simply joined up with certain trends.(KOERNER, 2005, p.01)⁴.

Acrescentem-se a esse dado, outros elementos pluridisciplinares legados, principalmente, pelas demais ciências humanas. O aspecto holístico do clima de opinião está na relação interdisciplinar dele com as ciências humanas, em geral, e apresenta-se como elemento externo à língua, porém não como elemento que está à margem dela, mas desempenhando uma função elucidativa, mostrando as possíveis implicações extrínsecas que intervêm de uma maneira ou de outra no surgimento de novas formas lingüísticas interagindo em todas as estruturas gramaticais, sem, todavia, mudar, em seu aspecto fundamental, o sistema da língua. A implicação, no caso, está na capacidade do sujeito falante adequar a sua fala ao seu meio externo procurando aproximar-se tanto quanto possível do objeto que pretenda expressar e comunicar ao seu receptor. Portanto, o sujeito falante busca cada vez mais construir, a partir da inserção de elementos, gramáticas orientadas a ele para uma prática eficiente de comunicação. Desse modo, a comunicação humana depende não somente de fatores internos (língua), mas de fatores externos compreendidos pelas relações socioculturais.

Diante do exposto, apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos da HL, segundo Koerner (1996), que apontam o caminho das implicaturas externas e internas da língua elucidando melhor a prática reflexiva da Historiografia Lingüística.

⁴ Esse “não-reconhecimento” geral dos considerandos ideológicos que desempenha um papel na lingüística por causa da falta de consciência social e senso de responsabilidade intelectual que esta atitude entre os estudiosos revela, mas também porque se pode demonstrar que os lingüistas têm estado particularmente inclinados a alimentar, conscientemente ou não, idéias e interesses fora de sua disciplina e, como a história mostra, permitiram às vezes que suas descobertas fossem usadas para fins não pretendidos originalmente ou simplesmente se uniram a certas tendências. (tradução nossa).

1.4. Princípios da Historiografia Lingüística

1.4.1. Princípio da Contextualização

Estabelece o “clima de opinião” geral do momento histórico do desenvolvimento da produção de teorias ou sua aplicação. Há, no caso, inter-relação das idéias lingüísticas, no âmbito externo da língua, com as demais denominações intelectuais do período histórico. O diálogo, na concepção de Mondin (1980), estabelece-se entre os ramos do saber, devido ao caráter social e político do homem. Por meio da solidariedade, o homem comunica as suas experiências e seus desejos. Notadamente, cada ser humano aproveita da experiência do outro aquilo que lhe tem serventia. A relação de sociabilidade é uma relação pragmática, é uma relação de interesses para o ser humano. É a partir desta relação que

O conhecer, de fato, coloca-o em condições de adquirir conhecimento dos outros, de apreciar a sua presença de reconhecer a importância de unir-se a eles; a linguagem (...) consente-lhe entrar em comunicação com os seus semelhantes; enfim, à vontade o incita a entrar em contato com eles e a trabalhar junto a eles. (MONDIN, 1980, p.154).

À medida que o homem atribui valor a algo, ele busca as percepções profundas, íntimas sobre esse algo para que lhe possa não somente justificar a sua presença, mas principalmente fruir de um envolvimento importante de relação. Assim, o homem, diante deste fato, necessita de uma linguagem apropriada para que possa atingir o objetivo da atribuição de valor profundo. A “linguagem da intuição”, conforme o filósofo da

intuição, é a linguagem da sensibilidade vital que orienta o homem para as sutilezas profundas de algo onde procura elucidar o que caracteriza na sua individualidade, unicidade, ou seja:

Intuición e inteligênciam representam dos direcciones opuestas Del trabajo conscientes: la intuición marcha em el mismo sentido que la vida; la inteligênciam marcha em sentido inverso y se encuentra asi naturalmente regulada sobre el movimiento de la matéria.(BERGSON, 1963, p.735-736).

É desse modo, por meio da linguagem, que o homem busca o conhecimento em geral, inclusive a metalinguagem. Assim, a vontade humana orienta-o para o contato social e universal com todos os seres da criação. E a linguagem, naturalmente, é mais do que ponte, elo que o transcende na sua condição existencial.

A contextualização aparece em nossa pesquisa quando apresentamos o clima de opinião correspondente à época em que foram escritas as obras de C.P. e E.C.P., pois abordamos externamente o meio sociocultural do momento de suas produções.

1.4.2. *Princípio de Imanência*

O princípio da imanência compreende, segundo o historiógrafo Koerner (1996, p.60), a apropriação conceitual dos elementos imanentes do texto histórico. É a partir deles que o historiógrafo da língua irá explicar os fatos lingüísticos, ou melhor, “[buscar o] entendimento completo, tanto histórico quanto crítico, possivelmente mesmo filológico, do texto”. A fonte, assim, revela umas epistemologias próprias, adequadas ao texto em

questão que mostra internamente o seu aparato teórico possibilitando a descrição e/ ou explicação dos fatos lingüísticos.

O que está aí caracterizado é o aspecto interno da língua. É a língua revelando a própria língua por meio de sua sistematização gramatical, ou melhor, no contexto interno que se expressa a escritura textual. Assim, podemos deduzir diretamente pela análise todo o inventário dos elementos lingüísticos possíveis que, por si só, abarcam uma teorização imanente. A teoria – metalinguagem -, no caso, está implícita na própria organização da língua em um contexto expreso (texto).

A imanência está presente em nosso trabalho quando abstraímos as noções presentes nas obras de C.P. e E.C.P. Essas noções compõem o quadro teórico da metalinguagem e, por si só, apontam regras e, em alguns casos, explicam/ descrevem as ocorrências da língua.

1.4.3. Princípio de Adequação⁵

O princípio da adequação, também em uma perspectiva interna da língua, busca a aproximação teórica entre o passado e o presente, ou melhor, explicita os elementos conceituais que permanecem entre o passado e o presente e os elementos novos que surgem⁶. Assim, poderemos perceber as nuances dos modelos teóricos da continuidade e da descontinuidade. A continuidade, como o próprio termo infere, compreende o que permanece entre o passado e o presente; e a descontinuidade, ao contrário, refere-se ao que difere, a partir de

⁵ Não se aplica ao contexto de nossa pesquisa, porque os princípios anteriores suprem, com eficácia, o fazer historiográfico em questão.

⁶ Quando o modelo descritivo e explicativo da língua é bastante diferenciado do modelo precedente, estamos diante de um novo paradigma, como no caso do *Estruturalismo e do Gerativismo*.

elementos novos que surgem entre o passado e o presente. Todavia, é por meio do confronto do modelo teórico descritivo e explicativo entre o passado e o presente que percebemos as mudanças ocorridas lingüisticamente. São elas que marcam historicamente os fatos lingüísticos.

A adequação, desse modo, pode funcionar como dois espelhos que refletem o mesmo objeto em momentos históricos distintos. É a partir de uma observação comparativa que podemos perceber as nuances sutis, principalmente, de elementos ora presentes, ora ausentes em um quadro determinado pela forma de apresentação textual da língua.

A adequação, em nosso trabalho, ocorre quando comparamos as ocorrências nas gramáticas (C.P. / E.C.P. e Bechara). A comparação, no caso, com a gramática do autor da atualidade – Bechara – incide, principalmente, no sentido de fazer a atualização das abordagens das ocorrências gramaticais.

Os três princípios básicos de Koerner (1996) estão fortemente inter-relacionados. Ainda dentro deste contexto metodológico, passamos, a seguir, a apresentar os passos investigativos deste trabalho de pesquisa.

1.5. Passos Investigativos da Pesquisa Historiográfica

Altman (1998), seguindo o modelo teórico de Koerner (1996), propõe-nos os passos investigativos da pesquisa historiográfica. Aplicando esses passos neste trabalho de pesquisa, passamos a apresentá-los:

1. *Seleção* – das obras selecionadas, recorre-se às obras didáticas (gramática e livro-texto) de autor sul rio-grandense publicadas no final do século XIX e meados do século XX.

2. *Ordenação cronológica* - final do século XIX e primeira década do século XX.
3. *Reconstrução* -É feita na observação da linguagem, das noções gramaticais, lingüísticas e filológicas das obras gramaticais em língua portuguesa.
4. *Interpretação* – é realizada sob a luz dos modelos teóricos contemporâneos dos fatos gramaticais apontados pela fonte-base (fontes primárias).
5. *Fontes primárias*: CLEMENTE PINTO, Alfredo. *Seleção em Prosa e Verso dos Melhores Autores Brasileiros e Portugueses*. 38. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1928⁷. Do mesmo autor: *A Língua Materna – 1º Curso: Primeiras Noções de Gramática*. 34. ed. rev. e melh. Porto Alegre: Livraria Selbach, [s./ d.]; e *A Língua Materna – 2º Curso: Primeiro e Segundo Anno de Grammatica*. Porto Alegre: Livres Editores Selbach & Mayer, 1907⁸, 128 p.
6. *Categorias de análise* - compreendem a concepção de gramática quanto ao modo de organização e de explicação⁹ traduzindo-a em

⁷ A primeira edição desta obra é de 1884 que não está à disposição do pesquisador deste trabalho, após a busca infrutífera para encontrá-la ter esgotado.

⁸ Debruçamo-nos, de modo, especial, na análise desta Gramática, por apresentar-se mais completa.

⁹ Os itens 5 e 6 estão dentro do contexto metodológico, para definir melhor o campo da pesquisa.

um contexto intra-relacional e inter-relacional quanto ao modo de produção. Além desta categoria, trabalhamos com a noção de linguagem e de língua e situamos a posição do ensino compreendido no referido espaço de tempo.

A HL, metodologicamente e no caso de nossa pesquisa, operacionaliza-se seguindo os três princípios metodológicos e os seis passos investigativos, para que a resposta seja dada à questão da língua portuguesa, no final do século XIX e princípio do século XX, quanto às ocorrências compreendidas da descrição/ explicação da linguagem, da língua, da gramática e do ensino do português no Brasil pela obra didática de Alfredo Clemente Pinto. Para tanto, a HL presta auxílio à descrição e explicação das ocorrências no nível externo e interno da língua em seu espaço temporal.

No nível externo, buscamos elementos da história, da filosofia, da antropologia filosófica, da sociologia (principalmente) atendendo a relação dos conceitos de linguagem, de língua, de gramática e de ensino inseridas no contexto espaço-temporal da história. Esse contexto traduz para a língua as formas de *metalinguagem* pelas obras de Alfredo Clemente Pinto, em questão, voltadas para o ensino da língua.

No nível interno, tratamos dos elementos da gramática, especialmente, e da filologia¹⁰ mostrando os elementos dessa (língua) pelas notações de gramática (*Seleta*). Em seguida, neste mesmo nível, contrastamos as ocorrências com a posição atualizada da gramática (adequação). Destarte, descortinamos a posição da língua, da gramática e

¹⁰ Servimo-nos da filologia para elucidar elementos históricos da língua que, eventualmente, se tornam relevantes como, no caso, a ortografia no momento histórico da evolução da língua portuguesa.

do ensino do português brasileiro no tempo do espaço compreendido entre as primeiras décadas século XX e princípio do século XXI.

II – MOMENTO HISTÓRICO DOS GRAMÁTICOS BRASILEIROS.

A partir do exposto, em capítulo anterior, aplicamos os elementos historiográficos, para tratar da vida e da obra de Alfredo Clemente Pinto, de modo especial. Assim, apresentamos a bibliografia do autor, em questão, interagindo interdisciplinarmente com as ciências humanas, em geral, para que possamos explicar as relações pontuadas entre o autor (e sua obra) no seu espaço e no seu tempo, ou melhor, traçar o “clima de opinião”, como perspectiva metodológica.

2.1. Contexto Histórico dos Gramáticos¹

Na biografia de Alfredo Clemente Pinto, de acordo com Pimentel (1945), ressaltamos que o autor fez uma caminhada louvável para a sua época. Estuda na Alemanha e em Roma, onde cursa Filosofia na Universidade Gregoriana e, nessa mesma Instituição de ensino superior cursa, por dois anos, Teologia, interrompendo-a por problemas de saúde.

Dedica-se, Clemente Pinto, quarenta e dois anos de sua vida ao magistério que exerce com afinco. Professora as seguintes disciplinas: *português, latim, alemão, retórica, geografia e história*. Exerce, também,

¹ Ressaltamos inicialmente o contexto histórico de C.P.; e após, retomamo-lo quando comparamos com E.C.P. no item nº 4, denominado “Alfredo Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira”.

cargo de direção e, ainda, como fundador de escola. Na atividade legislativa, trabalha como deputado à Constituinte Rio-Grandense de 1891.

Cândido de Figueiredo (apud PIMENTEL, 1945, P.608) reconhece-o entre os grandes conhecedores da Língua Portuguesa ao lado de Júlio Ribeiro, João Ribeiro e Carneiro Pereira. Pimentel (id., ibid.) lembra-nos, com muita ênfase, a homenagem até então feita pelo excelentíssimo senhor governador do Estado do Rio Grande do Sul ao senhor professor Alfredo Clemente Pinto agraciado pela aposentaria justa e merecida que, assim, expressa: “decreto onde o governo proclamava suas excepcionais qualidades de educador e notáveis serviços à causa da Instituição Pública do Rio Grande”.

É importante ressaltar, neste contexto biográfico, que a obra perpetua e, mais ainda, testemunha a existência do autor, como sua causa eficiente. E é pela linguagem, por meio da sua função existencial que “[...] além de descrever objetos e comunicar sentimentos, serve, outrossim, para testemunhar aos outros e a nós mesmos a nossa existência”. (MONDIN, 1980, p.145). Algo existe mediante a palavra. Por meio dela, o ser se determina. O autor italiano, a seguir, faz uma relação interessante do nome dado a alguém, em especial, para com a sua autotranscendência, quando aponta:

Está claro que o nome serve sempre de sustentáculo à presença de uma pessoa. Onde quer que o seu nome seja conhecido, pronunciado, recordado, tem lugar a sua presença intencional junto aos outros, sentir faz de qualquer modo o desejo de ubiqüidade que é inato em cada homem. Mas além de superar os limites do espaço, o nome consente-nos também suplantar os confins do tempo: a nossa presença perdura mesmo depois da morte, enquanto que a lembrança do nosso nome permanece viva. Isso explica o desejo que todos nós temos de que o nosso nome torne-se famoso,

adquirira notoriedade: dessa maneira queremos garantir-nos uma certa eternidade.(MONDIN, 1980, p.146-147).

Assim, quando isso acontece, o nome “célebre” entra para a história. A notoriedade de um “nome célebre” ocorre, ainda, à medida que sua obra é perpetuada no tempo, ou melhor, continua sendo apreciada de geração para geração. É o que acontece, por exemplo, com a *Seleta em Prosa e Verso*².

Na trajetória de produção bibliográfica de CP., Martins (1978) apresenta-nos cronologicamente as seguintes obras:

Seleta em Prosa e Verso; dos melhores autores brasileiros e portugueses. 1ª ed. Porto Alegre: Selbach, 1884; id., 20 ed., P. Alegre, Selbach & Mayer, 1914; id., 35 ed., 1922; *A Língua Materna – 1º Curso – Primeiras Noções de Gramática*, P. Alegre, Selbach (51 edições até 1963); *Leituras Escolhidas – 3º Livro*, ibid. (44 edições até 1922); *Os Muckers*, do Pe. Ambrósio Schupp, traduziu do alemão, P. Alegre, Selbach & Mayer, 1906; *Minha Cura Pela Água*, do Pe. Sebastian Kneipp, traduziu do alemão, P. Alegre; *Meu Testamento*, id. Id.; *Leituras Escolhidas – 4º Livro*, P. Alegre, Liv. Selbach (7 edições até 1922); *A Língua Materna – 2º Curso – Primeiro e Segundo Ano de Gramática e Exercícios Preparatórios de Composição*, ibid. (35 edições até 1963); *Ensaio a Serviço da Causa Católica*, jornal *A Época*, P. Alegre. (MARTINS, 1978, p. 441b).

A *Livros Editores SELBACH & MAYER*³ continuou publicando a *Seleta* até em sua 53 ed., e da 54 ed. (1980) até a 59 ed. (2001) ela passou a ser publicada por *Martins Livreiro – Editor* (Porto Alegre)⁴.

Um autor, em geral, produz uma obra mediante a sua capacidade de externar a sua posição dialógica e reflexiva com as fontes que lhe dizem

² Em que teve a sua 59. Edição publicada em 2001.

³ Editora extinta de Porto Alegre – RS.

⁴ Nesse ínterim, *Martins Livreiro – Editor* compilou 6.000 exemplares desta obra prestigiosa até o momento presente em suas seis edições; devido ao interesse do público leitor.

respeito, no momento. C.P. manteve essa relação com os seus colegas gramáticos e com filólogos eminentes da Língua Portuguesa. Percebemos, no caso, o seu contato com os gramáticos quando a eles se refere dizendo o seguinte nas notas de rodapé da *Seleta*: “[...] há gramáticos que, apoiados em bons escritores, admitem a segunda construção”. (CLEMENTE PINTO, 2001, 59ª ed., p.39); e, em outro momento (id.), reporta-se colocando: “A este fenômeno chamam os gramáticos – *Anacolutia*”. (p.175). Estes dados indicam-nos a relação de C.P. com os gramáticos da Língua Portuguesa. Apontam-nos os seus biógrafos que a sua formação acadêmica é em Filosofia e Teologia (incompleto); mas a sua prática docente ocorre em Língua Portuguesa, Língua Latina e Retórica, principalmente.

Entendemos que diante de sua prática docente, C.P. procurou, além dos gramáticos, os filólogos de língua portuguesa. A seguir, relacionamos as fontes filológicas citadas pelo autor na *Seleta*: DIAS, Epifânio da Silva. *Sintaxe Histórica Portuguesa*. (p.39); VASCONCELOS, José Leite de. *Lições de Filologia Portuguesa* (p.39 e p.67)⁵. Essa obra traz notas de rodapé que traduzem, inclusive, o entendimento filológico do respectivo gramático. Eis as notações a respeito: “No português arcaico, as partículas negativas *não*, *nem*, eram freqüentemente reforçadas por alguma das palavras – *mica*, *miga*, *migalha*, *pataca*, etc.”. (p.265). Com isto, temos uma visão que norteia a relação dele com os gramáticos e os teóricos dos estudos do português; pois não esteve alheio ao contexto acadêmico de sua época (décadas do final do século XIX e décadas iniciais do século XX), embora, como podemos observar a partir de sua produção intelectual, mantém-se limitado a poucas fontes teóricas quando comparamos com o

seu colega contemporâneo Eduardo Carlos Pereira. Mesmo assim, deu a sua contribuição bibliográfica, notadamente, para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

2.2. O Gramático⁶ e a Educação

Clemente Pinto destaca-se, no cenário gaúcho, principalmente, por seu trabalho direcionado à educação. E é por ela que continua vivo, até hoje, perpetuando por meio de sua obra “Seleta em Prosa e Verso”, principalmente. Essa obra continua presente entre nós devido ao interesse dos leitores mais velhos repassarem aos mais novos o entusiasmo pelos textos vibrantes. Além desse interesse, temos, ainda, aqueles que se dedicam à História da Educação, tais como, por exemplo, Elomar Tambara (2002), da UFPEL, que nos apresenta o trabalho *Trajatórias e Natureza do Livro Didático nas Escolas de Ensino Primário no Século XIX no Brasil*, no qual faz comentários importantes sobre a “Seleta”, de Clemente Pinto. Dentro desse contexto, vemos, justificadamente, a importância que a(s) obra(s) de Alfredo Clemente Pinto representa para os estudos não somente em Educação, mas, inclusive, para os estudos historiográficos da lingüística/ gramática da língua portuguesa.

Clemente Pinto, como educador, vive o momento da efervescência do positivismo nacional, porém sabe conviver pacificamente com esse pensamento sem se deixar que o prenda. Ele levanta a bandeira da moral cristã, como proposta pedagógica para a formação moral do *novo aprendiz*,

⁵ O referido gramático não apresenta citação completa de suas fontes bibliográficas.

⁶ Deixamos de apresentar a relação de Eduardo Carlos Pereira com a educação devido a não-pertinência de um dos objetivos desta pesquisa.

usando os recursos didáticos de suas obras e do periódico *A EPOCHA*, de Porto Alegre, do qual foi sócio-colaborador.

A seguir, transcrevemos parte do artigo do referido jornal que trata da posição ideológica e dos princípios norteadores dos seus colaboradores:

Do seu bem lançado programa, extrahimos os seguintes tópicos: Defensores do principio da autoridade, estaremos sempre ao lado desta, uma vez que saiba antepor aos interesses inconfessáveis de corrilho a causa commum, o bem público. Isso, porem, não nos impedira de analysar os fatos com imparcialidade e isenção, e de dizer sem reserva a verdade inteira quando assim o reclamar de nós o cumprimento do dever. Francamente catholicos, discutiremos á luz dos princípios que sem rebuço professamos, todas as questões de interesse público, evitando as polemicas pessoaes sempre estéreis e odiosas, guardando escrupulosamente as regras que nos impõe a cortesia, mantendo-nos porém, intransigentes no terreno dos princípios. (A EPOCHA, 1890 [nº 08], p.03).

Percebemos, acima, a clareza ideológica dos colaboradores que buscam na moral católica o princípio norteador dos seus atos. Tal princípio rege, desde então, os propósitos⁷ que os perseguem na atividade jornalística. Assim, é que o manifesto *Á POPULAÇÃO CATHOLICA DO RIO GRANDE DO SUL* (Jornal *A EPOCHA*) trata, basicamente, da salvaguarda ao direito da manifestação pública a todos aqueles que professem o catolicismo ao garantir a liberdade ao crente católico, para que possa expressar livremente a sua fé não somente nos templos sagrados, mas, inclusive, entrar em contato com textos religiosos das escolas que optarem.

O mesmo manifesto alerta os católicos para que não se deixem levar por “seitas” e “confissões religiosas” levando-os a se corromperem. Eis, portanto, a razão fortíssima para a busca da proteção da crença católica

em que se toma como baluarte a seguinte divisa: *pro aris et focis*⁸. Isso permite que o católico se defenda dos “monstros” que ameaçam a integridade da fé; pois a fé e a razão formam e sustentam os pilares da crença católica. Nessa interdependência, elas promovem e fortalecem a crença católica, porque se tirarmos a fé da razão, essa fica sem direção; e se tirarmos a razão da fé, essa fica inconsistente, vulnerável à inteligência humana, ou seja, fica desprovida de uma base racional, lógica.

A fé do crente fortalece quando é alimentada pela luz da razão que aponta para os elementos substanciais mantendo o objeto da fé (o Sagrado). A razão pela fé que separa, purifica, o conteúdo do joio do conteúdo do trigo. A razão permite que o crente raciocine, pense o seu dogma de fé, para que possa planejar, com firmeza, a sua prática religiosa. A fé do crente implica a direção do mesmo rumo ao Sagrado, ou melhor, constitui uma busca de união com o Sagrado. Isso compreende o seu projeto de salvação, que acontece numa relação com os semelhantes, membros da sociedade; portanto, o projeto é social pela participação comunitária de sua prática religiosa.

Destarte, a integração de todas as ações humanas é que mantém a sociedade organizada. A integração social depende do esforço de todos. Naturalmente que a religião vem contribuir, eficazmente, para que essa integração aconteça e faz-se democraticamente pelo diálogo maduro e persistente.

O manifesto católico pede prudência a todos aqueles que se embrenham na tarefa de pensar, legislar e administrar o bem de todos,

⁷ Estes se apresentam, de maneira mais desenvolvida e elaborada, no manifesto *Á POPULAÇÃO CATHOLICA DO RIO GRANDE DO SUL* que foi transcrito por nós, em anexo, nesta pesquisa.

⁸ Aos altares e aos fogos, sacrifícios (tradução nossa).

porque não faltam embusteiros para desvirtuarem os propósitos atinentes à “religião” e à “pátria”.

A seguir, apontamos fatos históricos que podem corroborar com a disposição de Alfredo Clemente Pinto e companheiros de fundarem O *CENTRO CATHOLICO*, no Rio Grande do Sul. Esses fatos estão relacionados aos episódios envolvendo os bispos dom Macedo Costa e dom Vidal de Oliveira⁹.

Naquela época (entre 1860 e 1870), a Santa Sé decreta regras de doutrina e culto mais rígidas que são acatadas pela Igreja Católica no Brasil, mediante o seguinte ocorrido: os bispos brasileiros (supracitados) ordenam a expulsão dos maçons das irmandades. Isso causou indignação ao governo, atrelado à maçonaria, que condenou, em 1875, os referidos bispos à prisão. Dessa forma, o Estado, a Igreja Católica no Brasil e, possivelmente, os intelectuais entram em conflito. Há, possivelmente, embates fervorosos entre aqueles que apóiam os religiosos e aqueles que não os apóiam. Assim, é provável que esse fato e outros relacionados aos movimentos positivistas vêm reforçar a decisão de que se fundasse uma entidade católica que barrasse o avanço de pensamentos adversos aos dogmas católicos. No Rio Grande do Sul, O *CENTRO CATHOLICO* utilizou o jornal *A EPOCHA* que apresenta as seguintes justificativas e propósitos de circulação:

Defensores do princípio de autoridade, estaremos sempre ao lado desta, uma vez que saiba antepor aos interesses inconfessáveis de corrilho a causa commum, o bem público.
Isso, porém, não nos impedira de analysar os fatos com imparcialidade e isenção, e de dizer sem reserva a verdade inteira quando assim o reclamar de nós o cumprimento do dever.

⁹ Cf. Almanaque Abril/ Brasil: 2005; p.189.

Francamente catholicos, discutiremos á luz dos princípios que sem reбуço professamos, todas as questões de interesse público, evitando as polêmicas pessoaes sempre estéreis e odiosas, guardando escrupulosamente as regras que nos impõe a cortesia, mantendo-nos, porém, intransigentes no terreno dos princípios.

Nas circunstâncias em que actualmente se acha a nossa pátria, quando vemos a todo passo ameaçadas as crenças que herdámos de nossos avós, a apparição de um jornal como a **Epocha**, é um facto de real importância, que nos enche de verdadeiro jubilo.

Saudamos pois, com effusão o distincto collega a cujo lado estaremos, sempre que o reclame a defesa da nossa religião.(A EPOCHA, 1890 [nº08], p.03).

Sem dúvida, o jornal *A EPOCHA* busca, tão somente, defender o catolicismo das ameaças aos princípios morais e doutrinários que o rege. Os princípios determinam a lei. E é a partir da lei que o homem se sente respaldado para ver, pensar e agir; pois ver é estar inundado pelas sensações que tocam o intellecto, levando-o a construir pensamentos, idéias, que se organizam, a partir daí, para planejar as nossas ações, ou melhor, “Pois a lei não é só um instrumento. Exerce profunda influência sobre nossa vida e é o pressuposto de nossa cultura: ela é (...) o elemento de inteligibilidade e de racionalidade de nossa visão do mundo”. (BOCHENSKI, 1977, p.10).

O princípio da lei do crente (católico) é o “amor” que o conclama a fazer a vontade de Deus. Ama a Deus quem lhe obedece, porém não é uma obediência contrária à vontade do fiel, mas é uma obediência prazerosa, livre e espontânea. É o que nos remete, a esse respeito, Bento XVI (2006, p.13) em sua encíclica *Deus é amor*, ponderando o seguinte: “O amor compreende a totalidade da existência em toda a sua dimensão, inclusive a temporal”. O amor prescinde a ordem pela harmonia interacionista com todos os seres. A harmonia leva a paz geral dos existentes. E isto constitui o bem maior que é o *estado de felicidade*. A

harmonia está no diálogo ininterrupto com o outro procurando, cada vez mais, aparar as arestas, para buscar a unidade que converge para o bem comum. É o que percebemos nas entrelinhas do jornal *A EPOCHA* quando coloca a sua proposta de publicação.

O comentário, a seguir, mostra o diálogo maduro do colaborador¹⁰ do jornal *A EPOCHA* com o mentor do positivismo onde dissipa equívocos de interpretação dessa corrente pelos positivistas brasileiros. Assim, o artigo *Augusto Comte e o catholicismo*, conforme o jornal porto-alegrense, apresenta a separação distinta entre Comte e os positivistas brasileiros, ou seja:

Com vistas a certos positivistas *mui sabedores e letrados*, que, porém, nunca leram as obras *do grande mestre*, e entretanto andam a anotar o positivismo por toda a parte, trasladamos da *Revue des deux Mondes*, tomo 98 de 15 de março do corrente anno a apreciação calma, imparcial e sympatica, ou digamos antes a apologia absoluta do catholicismo faz Augusto Comte. (A EPOCHA, 1890, p02).

Nesse contexto, continua o jornal, na mesma página, tecendo crítica aos positivistas brasileiros e preserva, sobremaneira, a filosofia de Comte:

Isso não vêm os mochos em pretensões a águias, que por ahi além pululam também não é para admirar; a luz na verdade offusca-lhes a vista e só se acham á vontade nas trevas; e por isso é que trevas reinam nas suas idéias trevas são aquillo que escrevem; e a essa trapalhada chamam com **certa graça**, de positivismo. (A EPOCHA, 1890, *ibid.*).

Percebemos, no caso, a crítica que o referido colaborador faz aos positivistas da época. Fica patente a não-sintonia dos positivistas nacionais

com os católicos, contrariando, todavia, a posição de Augusto Comte, como coloca o jornal gaúcho:

O que no catholicismo mais admiração causa a Augusto Comte é justamente o que no Século XVIII mais detestava, a saber, a instituição de um poder espiritual distinto e independente dos poderes temporais.

Faz elle notar que há na natureza humana uma espécie de actividade que é essencial á sociedade e a que chama actividade especulativa, a saber, intelectual e moral.(A EPOCHA, 1890, ibid.).

Destarte, Comte (1972) percebeu a confusão entre o poder temporal e o espiritual na Antigüidade, quando diz:

Os diversos sistemas sociais estabelecidos na Antigüidade tiveram, como carácter comum, a confusão do poder espiritual com o temporal, quer um deles fosse completamente subordinado ao outro, quer estivessem ambos nas mesmas mãos o que ocorreu com maior freqüência.(COMTE, 1972, p.179).

A história, porém, segue seu curso, ou melhor, persegue a direção dada pelo sistema social que, de acordo com Comte (op.cit.,1972, p.186): “[...] tudo o que sucedeu devia suceder, e de certo estou também muito longe de queixar-me esterilmente do passado”. Isto significa que Comte não nega o curso da história e nem os poderes que a dirige. Ele, continua na mesma página, enaltece o poder espiritual *distinto e independente do temporal*, porque o mesmo tem a função de disciplinar moralmente a sociedade; e, mais adiante, diz o seguinte: “O poder espiritual tem, como destino próprio, o governo da opinião, isto é, o estabelecimento e a manutenção dos princípios que devem prescindir às diversas relações sociais”. (COMTE,

¹⁰ Pressupomos que Alfredo Clemente Pinto seja o autor-colaborador dos artigos de cunho filosóficos, devido a sua formação em Filosofia. Os artigos de cunho filosófico que não são assinados pelos autores-colaboradores.

op.cit., p.195). O poder espiritual emana da moral de um sistema social. O espírito do povo é que o dirige e o mantém organizado por meio das relações que se estabelecem. Um povo organiza-se, acentua o pai da sociologia, mediante o seu poder de pensar e agir sobre tudo aquilo que implique o bem comum.

Assim, em resumo, a vida dos indivíduos e a dos povos se compõem, alternadamente, de especulação e de ação, ou, em outros termos, de tendências e resultados. Estas duas ordens de fatos se entrelaçam de mil maneiras na existência real. O poder espiritual tem por objeto próprio e exclusivo a regulamentação imediata da primeira, e o poder temporal a da segunda. (COMTE, op.cit., p.197).

Na especulação está o trabalho de pensar, sob todos os ângulos, a posição do homem em sociedade, do homem enquanto agregado aos seus semelhantes. E na ação humana está o trabalho que o leva à prática pelo fazer coisas em prol do bem comum. Daí o papel da educação, pois

[a mesma] abrange o mesmo conjunto das funções nacionais do poder espiritual, se compreendesse nelas, a exemplo de alguns filósofos, além do preparo da mocidade a ação, tão importante, exercida sobre os homens adultos, seu complemento necessário e sua consequência inevitável. (COMTE, op.cit., p.195).

Ao educando cabe o papel do exercício de pensar sobre tudo aquilo que o envolve, principalmente nas suas relações sociais. Certamente que este preparo exige dos educadores, em geral, muita competência pedagógica e intelectual.

C.P., assim nos parece, mantém um diálogo maduro com os positivistas, em geral, porque não somente tem “uma certa paciência” de escutá-los e compará-los com o mestre fundador “Augusto Comte”, mas

procura evidenciar elementos que traduzem, com propriedade, a teoria do grande mestre. Desse trabalho comparativo, C.P. observa que a fonte do positivismo mantém laços razoavelmente estreitos com o catolicismo relacionado à moral cristã. Observamos junto a C.P. que o “poder espiritual” de Comte, emerge da moral do sistema social; porém não há contradição com a moral católico-cristã, porque o seu projeto, inclusive, é de união harmônica dos povos por meio do grande mandamento de Cristo: *Amai-vos uns aos outros como eu vos amei*. A lei do amor é a lei da evolução do homem que o eleva a patamares superiores do bem-estar social pela solidariedade recíproca entre todos os homens. Por isso, Comte (op.cit., p.193) reconhece que “[...] em essência, a análise dos diversos e principais aspectos sob os quais a sociedade precisa de um governo espiritual”. Isto significa que *um governo espiritual* é um governo que detém a moral que atende aos princípios das profundas relações sociais de um povo, ou seja, um governo perspicaz, capaz de observar e escutar a alma de seu povo em prol do bem comum; um governo que dialoga com o povo quando a idéia do escutar corresponde à idéia do falar a linguagem do povo.

O ensino, em geral, não deixa de ter estes reflexos. Tambara (2002) justifica-nos o ensino laico de orientação positivista da década 70 do século XIX até meados do século XX, na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, pelo antagonismo existente entre essa orientação (positivista) e a Igreja Católica. Nesse jogo de forças, percebemos, por meio da *Seleta*¹¹ e dos confrontos com os colegas parlamentares, que C.P. posiciona-se ao lado da Igreja Católica, por meio de sua atuação em *O CENTRO*

¹¹ Introdução de textos religiosos, tais como: *Aparecimento de Jesus Cristo; A Vida do Jesus Cristo; Máximas extraídas da Sagrada Escritura*, etc.

CATHOLICO que a dissipa para seu trabalho docente e de escritor de livros didáticos.

A partir dos dados, acima expostos, que nos levam a induzir, tomando como parâmetro a visão educacional de Freire, C.P. tem uma orientação tradicional de educação de cunho fortemente moralista e religiosa, ou melhor, menos laica em relação aos colegas positivistas. Certamente que o professor e deputado constituinte cumpriu o seu papel na educação e na Assembléia Constituinte, politicamente. Assim, no entendimento de Tambara (2002), a *Seleta*

[...] constitui-se no principal livro de leitura por várias dezenas de anos nas escolas do Brasil Meridional.

Neste autor, nota-se a clara interferência da ideologia católica na escolha e definição dos textos a serem coligidos. Clemente Pinto nunca escondeu sua situação de católico praticante sendo inclusive eleito deputado à Assembléia Constituinte do Rio Grande do Sul pelo Partido Católico e foi um dos signatários da Constituição Política promulgada em 14 de julho de 1891.

A *Seleta* de Clemente Pinto substituiu a 'Seleta Brasileira' compilada pelos Srs. Ignácio de Vasconcellos Ferreira e Antonio de Azevedo Lima que havia sido adotada para uso das escolas da província do Rio Grande do Sul em função de aprovação do Conselho Diretor da Instrução Pública da província. (TAMBARA, 2002, p.42).

Procuramos, além da posição de Freire, ver outras formas de apresentação dos modelos de educação e, ainda, aprofundar, em um nível filosófico, a questão da educação, para que possamos mostrar com maior clareza e entendimento a posição teórica da educação no período histórico de Clemente Pinto.

O homem projeta o seu modo de ser em um tempo contextualizado nas muitas esferas circunscritas do meio social. Portanto, cada esfera social projeta o homem na história. E é a partir daí que podemos ter uma

certa noção do retrato humano. A educação, como esfera social humana, compreende, como as demais esferas sociais, a relação do homem com o seu tempo, porque retrata a concepção geral de educação norteadora dos objetivos e diretrizes para a formação do educando. Destarte, conforme Kneller, no âmbito da Filosofia da Educação, é que

(...) a filosofia educacional procura também compreender a educação em sua integridade, interpretando-a por meio de conceitos gerais que guiam a nossa escolha de objetivos e diretrizes educacionais. (KNELLER, 1984, p.12).

Esta filosofia procura apresentar noções subjacentes da educação remetendo ao fim, na sua máxima extensão, da educação sistematizada. É o seu “fim” que direciona a ação comportamental do educando canalizando-o para o comportamento final esperado (objetivo) por meio de um plano de diretriz. Assim, a educação sistemática procura trabalhar o educando para que possa dar respostas que atendam aos anseios da sociedade em questão; ou, de acordo com Horne, a

Educação é o eterno processo de ajustamento superior do ser humano física e mentalmente desenvolvido, livre e consciente, a Deus tal como se manifesta no ambiente intelectual, emocional e volitivo do homem.(HORNE apud KNELLER, 1984, p.19).

Deus, nesta concepção metafísica, constitui o ponto último de chegada do propósito educativo. A educação leva, no caso, o educando a entrar em contato com o absoluto. Abre-se aqui um parêntese para que possamos explicar melhor: o contato, no caso, não é o que ocorre superficialmente, mas o que ocorre em uma relação mais profunda, íntima. E quanto mais íntima é a relação com o absoluto, maior é a energia que impele o

educando a aflorar a sua liberdade e criatividade em suas próprias ações comportamentais, ou seja, “[...] para Bergson, a educação tem como finalidade conservar e aumentar o impulso vital, fazendo desabrochar a liberdade e a criatividade”. (BERGSON apud TREVISAN, 1995, prefácio). Ainda nessa linha, Clemente Pinto deixa bem clara a sua postura metafísica de educação¹² quando coloca: “Se o mestre, ao transmitir aos meninos os elementos dos estudos, não ensinar que Deus é o princípio das coisas, faz trabalho vão, pois tenta construir uma casa sem fundamentos à maneira dos estultos”.(CLEMENTE PINTO, 1928, prólogo), ou seja, Deus, no caso, compreende o fundamento primeiro dos seres que deixam de existir por si mesmos, mas existem pelo mistério da criação divina, existem no ser absoluto, detentor do plano de criação. Ao renegarmos Deus, estamos renegando a nós mesmos e toda a criação. Destarte, seguindo o que está no epíteto de Clemente Pinto, podemos perceber que ele remete a inserção de conteúdo religioso aos currículos escolares. Isto acontece na prática quando Clemente Pinto apresenta textos de cunho moral em sua *Seleta*, principalmente.

No contexto da realidade da época, a educação, no final do século XIX e meados do século XX, compreende o período de exercício do magistério de Clemente Pinto. Ele viveu, portanto, o momento da “Escola Tradicional” que centralizava a sua atenção especial no *conteúdo*. O professor, todavia, desempenhava a função de *transmissor de conteúdos* para os alunos que os assimilavam passivamente. Os *objetivos educacionais* seguiam a seqüência lógica dos conteúdos que não eram muito explicitados e estavam baseados em documentos legais. Os *conteúdos* eram selecionados a partir da cultura universal acumulada e

¹² Prólogo da 1. ed. da *Seleta em Prosa e Verso*.

organizados em disciplinas. O que se levava em conta, no caso, era a quantidade de conhecimento. Quanto à *metodologia*, o professor centrava as aulas utilizando exercícios de fixação por meio de questionários, leituras e cópias.

A “memorização” dos aspectos cognitivos consiste no modelo predominante de avaliação para o professor. Desta forma, é considerado “aluno educado” aquele que domina o conteúdo universal transmitido pela escola. Saviani, a este respeito, resume:

Seu papel [pedagogia tradicional] é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma tradição lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1985, p.10).

Ferrière, baseado em Bergson, faz uma observação interessante (digna de nota) entre a Escola Tradicional e a Escola Nova. Ele percebe, então, que o educando não é um “ser passivo” pronto para “ser modelado” pela vontade absoluta do educador, ou seja,

A criança não é uma cera macia que podemos moldar ao nosso bel-prazer, ela possui dons, necessidades, apetites intelectuais, curiosidades, ‘uma energia criadora e assimiladora’. Pretende-se que esta energia possa ‘se manifestar interior e exteriormente’, por isso ‘é necessário que o adulto evite multiplicar as intervenções intempestivas que são de fora para dentro’. (FERRIÉRE apud TREVISAN, 1995, p.133).

Isto pode nos remeter a seguinte idéia: o educando não é uma “massa” amorfa, como pensam os educadores da Escola Tradicional. Ele apresenta uma enorme gama de potencialidades internas que lhe garante o

desabrochar delas. Daí, dentro da proposta da Escola Nova. Cabe ao educador provocar e facilitar a aprendizagem do educando. A seguir, o educador enfatiza a este respeito:

[...] os primeiros [partidários da escola tradicional] atuam 'de fora para dentro'(du dehors au dedans); os partidários da educação renovada querem um desabrochar do educando 'de dentro para fora' (du dedans au dehors). (FERRIÉRE apud TREVISAN, op.cit., p.133).

Ou ainda, os partidários da Escola Tradicional preocupam-se com a acumulação de conhecimentos (quantidade) não importando, no caso, a relação prática com a aprendizagem efetiva. Por isso que o movimento para a aquisição do conhecimento é de fora para dentro. Ao contrário, os partidários da Escola Nova buscam, no contexto da aprendizagem, o movimento para aquisição do conhecimento partindo da base cognitiva interna do próprio aprendiz para uma situação de sala de aula, ou melhor, o educando passa a ser o centro do processo de aprendizagem e não mais o conteúdo centrado pelo professor. O educando deixa de ser um paciente e passa a ser agente de aprendizagem, porque ele passa a contribuir e partilhar com os demais de sua classe aquilo de que tem conhecimento. O seu conhecimento, a partir daí, é lapidado e aprofundado em situação de sala de aula. O professor, assim, muda de papel, ou seja, de transmissor de conteúdo passa a ser orientador da aprendizagem sistematizada; ou de acordo com o mesmo autor:

A escola clássica partia do conhecimento refletido, do intelecto. Pretendia conduzir do pensamento à ação e da ação à perfeição íntima da alma. [...] A escola nova procede no sentido inverso, do centro para a periferia: parte do ser íntimo para conduzir à ação e

da ação espontânea chegar ao pensamento refletido.(FERRIÉRE apud TREVISAN, 1995, p.134).

Após a exposição acima a respeito dos modelos de educação praticados nos períodos das compilações das obras didáticas de C.P. e E.C.P., desenvolvemos, a seguir, o exame da política educacional vigente na época da publicação e das atividades docentes dos gramáticos.

Eles (gramáticos) vivem em uma época em que, de uma maneira geral, “Os escritores de tendência realista criam situações vividas por seus personagens que não podem ser explicadas pela lógica e pela ciência” (FACCINA, 2002, p.87). É o auge do positivismo que determina a concepção literária da produção publicitária. Destarte, estamos diante do “naturalismo”, na poesia, e do “realismo”, na prosa, que nos apresentam a realidade despida dos elementos subjetivos da tendência literária anterior; porém surge uma nova expressão literária no final do século XIX que valoriza o que está no mais recôndito da alma, fora do alcance do cientificismo, tateando as esferas mais exteriores da realidade da vida humana, por exemplo. Daí o advento de uma nova abordagem que valoriza a “intuição” como método de conhecimento no campo das ciências sociais e humanas. Segundo a autora:

Eram novas as concepções trazidas pela Biologia, Sociologia e Psicologia, pondo em discussão toda uma herança cultural baseada na religiosidade cristã e no idealismo. [...] nesse período, havia uma ideologia predominante: o cientificismo. Porém, concomitantemente, repensava-se a capacidade absoluta da ciência para explicar todos os fenômenos relacionados ao ser humano. Assim, alguns pensadores viam a Ciência como limitada e voltaram-se para o subjetivo, para o inconsciente, que apenas sugeriam a realidade e não a retratavam objetivamente, o que julgavam impossível (FACCINA, id., ibid.).

Diante dessa incapacidade do domínio pleno da Ciência com o seu objeto, é que Bergson (1984, p.201) apresenta, pela especulação filosófica, uma perspectiva, do conhecimento humano, quando a ele se refere: “Mas ao próprio interior da vida é que nos conduziria a intuição, quero dizer, o instinto que se tornou desprendido, consciente de si mesmo, capaz de refletir seu objeto e de o ampliar infinitamente”.

As tendências intelectuais, na prática da educação, não interferem na política da República Velha, pois, conforme a analista,

[...] as reformas não foram implantadas por falta de infra-estrutura e pela ausência de apoio das elites – oligarquia do café – cujo objetivo era a permanência do status quo: o índice de analfabetismo chegou a oitenta por cento, no início do século XX (FACCINA, op.cit., p.88).

O fato, em questão, denota o descaso do poder público com a educação desde aquela época. Isso significa que o modelo tradicional de educação perpetua por um bom tempo, como nos atesta a autora:

Tanto no período imperial como nesses primeiros anos de República, as leis e reformas, em sua maioria, não conseguiram sair do papel.

A educação brasileira, de modo global, e principalmente, o ensino de língua materna continuou em uma situação caótica de cunho livresco, intelectualista e acadêmico, mas tudo isso com alguns agravantes: a falta de organização, de método, de seriedade, tendo como meta apenas os exames de fim de ano, proporcionando ao estudante brasileiro um ensino fragmentado e apressado (FACCINA, op.cit., p.89).

Sobre a avaliação, no modelo da educação tradicional, tem-se como critério a quantidade de conteúdo memorizado, mas não apreendido. E,

mesmo nesse contexto educacional, as escolas primária e secundária não são atendidas pelo sistema educacional vigente, tendo em vista o seguinte:

As verbas são insuficientes para melhorar a quantidade das escolas e a qualidade do ensino. Criou-se [...] um impasse: atender menos pessoas em um nível melhor, ou mais pessoas em um nível pior. Optando pela primeira alternativa, menos de um terço da população em idade escolar freqüentava a escola (FACCINA, id., ibid.).

Somente mais tarde, as idéias da Escola Nova foram tomando conta, lentamente, do sistema educacional pelo seguinte modo:

Nessa época, ainda em uma tentativa de reformas do ensino, houve a implantação da escola primária integral (artigo 65, da Lei 1846, de 1925, que reformulou o ensino primário na Bahia). Segundo Fernando de Azevedo, a escola nova levantou algumas bandeiras, mas a mais importante foi a que permitia à escola adaptação ao meio social e as idéias modernas de educação (FACCINA, op.cit., p.101).

A partir daí, a Escola Nova inicia um processo que repensa a educação, valorizando a aprendizagem do educando como um todo, do seguinte modo: que ela (educação) seja democrática, profissionalizante e que atenda aos interesses sóciopolíticos. É o que apregoa

A Reforma de Fernando de Azevedo – 1927 a 1930 – já previu três novas idéias para a escola nacional:

A escola única – a educação inicial deve ser para todos: única, gratuita e obrigatória;

A escola para o trabalho – do primário ao profissional, apóia-se na organização do trabalho;

A escola comunidade – cujo ensino estende-se à comunidade (trabalhos em grupos), respeitando-se, o indivíduo, porém ensinando o aluno a agir em cooperação (FACCINA, op.cit., p.102).

Certamente, uma idéia nova para ser posta em prática leva tempo, quanto à absorção, ao planejamento e à operacionalização. Portanto, o projeto da Escola Nova segue os trâmites da capacidade humana relativa ao amadurecimento até o desenvolvimento operante, segundo a disposição do sistema educacional. Assim, o projeto de Escola Nova segue concomitante à prática da Escola Tradicional por um longo período do século XX.

É pela atuação política e social de C.P. que nos juntamos a Dalari (op. cit: p.65), para refletirmos sobre sua ação nessa área: “[...] o exercício de uma função pública sempre pode ser encarado como forma de participação política.” Percebemos, deste modo, que Clemente Pinto não só teve reconhecimento público do Governo da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, mas, principalmente, do interesse entusiasmado do povo em relação as suas obras didáticas, em especial a *Seleita*. Isso nos mostra a sua forma peculiar de contribuição participativa com o social e com o cultural. E quando isto acontece, estamos diante daquilo que Dalari denomina:

[...] uma atividade política autêntica, necessária, voltada para o bem comum. Essa atividade tem alto valor moral, porque implica na solidariedade humana e na consciência de que todos os seres humanos são responsáveis pela defesa e promoção da dignidade humana.(DALARI, op. cit., p.90).

Os textos da *Seleita* mostram-nos esta preocupação altamente moralista e, ainda, religiosa. A preocupação, no caso, é a da moralidade humana quando, inicialmente, busca o discernimento entre o “bem” do dever-fazer e o “mal” do não dever-fazer; para que, em seguida, a prática moral seja exercida pelo aprendiz. Cunha, quando fala da ciência moral, diz-nos:

[...] o comportamento humano caracteriza-se por um gradativo aumento de controle dos impulsos, em benefício de um cálculo das conseqüências decorrentes do que será feito. Embora compartilhando com todos os animais a tendência natural de fuga da dor e da busca do prazer, o comportamento autocontrolado do homem lhe permite suportar momentaneamente a dor, na esperança de uma recompensa futura, e adiar o prazer imediato, quando, avaliando dentro de uma perspectiva mais abrangente, julgar que este lhe acarretará riscos ou prejuízos que não valeriam a pena. (CUNHA, 1992, p.279).

E Alfredo Clemente Pinto (1928) apresenta-nos textos de cunho moral que representam, por certo, o “campo da moralidade”, de Cunha (1992). A título de ilustração, apresentamos textos da *Seleta* que marcam de forma contundente essa preocupação moral, vejamos alguns exemplos de títulos ilustrativos: *A união faz a força; Ninguém deve rir-se dos pobres; Arrependimento infantil; Os passarinhos; Os dois meninos; Gratidão de um filho e ingratidão do outro; O filho pródigo; O rico avarento; As cotovias* etc. Em muitos lares-escola gaúchos, essas lições eram lidas e comentadas pelos mais velhos (professores e pais) com os jovens aprendizes.

Em geral, as pessoas, que têm conhecimento da *Seleta*, fazem referências da mais alta distinção *apologética*. Assim, ela complementa, de uma certa forma, os estudos gramaticais de *A Língua Materna. A Seleta em Prosa e Verso* proporciona, ainda, conhecimentos preliminares de Geografia, História, Moral e Religião, porque “Neste propósito tivemos muito em vista não só a correção, clareza e elegância da linguagem, condições estas essenciais em um livro de leitura, senão também a amenidade, variedade e utilidade dos assuntos”. (CLEMENTE PINTO, 1928, prólogo [1. ed.]). Vemos aí uma preocupação normativa da *Seleta* (livro de leitura) aliada à estilística, trazendo, ainda, o fundo moral dos

muitos textos nela contidos. Por isso, Cândido de Figueiredo (apud PIMENTEL, 1945) reconhece-o entre os representantes notáveis da língua portuguesa.

Clemente Pinto, de acordo com um dos seus biógrafos,

É homenageado pela cidade [Porto Alegre] com uma rua dos bairros Medianeira e Teresópolis, denominada 'Prof. Clemente Pinto'. No Parque Farroupilha, diante do prédio do Instituto de Educação General Flores da Cunha, fez-se erigir a sua herma e um monumento em sua memória, o qual foi, contudo, furtado e depredado pelos ladrões de bronze. (FRANCO, 1992, p.321.).

O estudioso, ainda, é lembrado legando o seu nome à Escola "Prof. Alfredo Clemente Pinto" (Porto Alegre). (FERREIRA FILHO, 1977, p.93). Destacamos a sua pessoa como membro co-fundador, em 1920, do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRS). Sociologicamente falando, Clemente Pinto representa, como ator no cenário gaúcho, o seu papel de inflamar os ideais de uma educação voltada fortemente para os valores cognitivos e morais dos educandos. Souza (1987, p.12) esclarece-nos sobre a posição da relação social do ser humano com os demais membros da sociedade, quando diz:

[...] o ator é alguém que representa, que encarna um papel dentro de um enredo, de uma trama de relações. Um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país), encarna uma idéia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia. (SOUZA, 1987, p.12).

O ator Clemente Pinto acredita, com certeza, no papel social e político da educação para a sociedade. Essa postura alavanca o desenvolvimento geral dos indivíduos, no sentido de aperfeiçoar a língua padrão de cada

aprendiz. Assim, é possível fazer com que cada educando seja co-participante na educação da sua futura geração. Por isso, Clemente Pinto permanece vivo na memória de suas obras didáticas legando suas idéias concernentes à língua portuguesa e ao ensino dela.

2.3. A Ideologia na Atividade Educacional do Gramático¹³.

O período histórico de ensino em que Clemente Pinto desenvolve suas atividades docentes está nacionalmente marcado pela efervescência das correntes do pensamento político republicano em que, conforme o analista político brasileiro,

[...] durante os quarenta anos da República Velha assiste-se, de um lado, ao ocaso do liberalismo – que pareceria tão forte, já que impusera ao País a Constituição de 1891 e assumira as rédeas do pensamento político oficial – e, de outro lado, a confluência da prática autoritária no sentido da doutrina castilhistas. (RODRIGUES et alli, 1983, p.03).

Observamos, a partir do exposto, dois grupos de forças: os liberais, de um lado, e os positivistas, de outro, que brigam pela hegemonia política do governo republicano. Além destes ideais políticos que lutam entre si, acrescentam-se outros, conforme o autor acima,

[o] conservadorismo católico, que não chegou a estruturar-se sob o Império. Esse conservadorismo, que muitos estudiosos preferem chamar de tradicionalismo, iria nutrir a principal vertente do movimento integralista, aparecido após 30. Surgem também as primeiras correntes socialistas. (RODRIGUES, op.cit., p.03).

¹³ Embora enfatizemos a ideologia da educação em C.P,ela, em âmbito geral, estende-se a E.C.P. pela relação temporal.

Esse clima ideológico leva, principalmente, os políticos ao debate sobre os rumos da Nação assegurados pela Constituição de 1891. Um ano antes desta Constituição, o governo provisório do pós-Império cria o Ministério da Educação Pública, Correios e Telégrafos sob a égide das idéias positivistas defendidas por Benjamim Constant, porém, esse Ministério tem duração de dois anos. A educação, dessa maneira, é atrelada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Aos Estados (Províncias), conforme a Constituição de 1891, cabe organizar os sistemas educacionais e, à União, legislar sobre o ensino superior. O positivismo, no auge, influencia, muito fortemente, as organizações institucionais em geral. Assim, a educação é afetada por esse ideário que pauta pelo sociologismo comtiano curricular do ensino, retirando o caráter religioso das escolas. A prática escolar mostra que há, de uma certa forma, reação insistente em manter o referido caráter religioso nas temáticas de textos das obras didáticas. E o exemplo disso são as obras de Clemente Pinto¹⁴.

No ensino das primeiras letras, o currículo apresenta-se diversificado em relação ao uso dos livros escolares. Portanto, não há uma metodologia que estabeleça os critérios classificatórios por nível de ensino. É o que nos aponta o analista da educação:

Um aspecto que precisa ser considerado, em termos metodológicos, é a dificuldade na caracterização dos livros escolares nos seus respectivos níveis de ensino, em função de não haver ainda sido implantado, com homogeneidade, um ensino seriado no século XIX no Brasil.

A rigor, apesar das formulações emanadas das leis e regulamentos que regiam a instrução pública, havia uma clara heterogeneidade na formatação das aulas de primeiras letras. Esta heterogeneidade abarcava, tanto a questão de conteúdo como a questão dos anos de estudo. (TAMABARA, 2002, p.26).

¹⁴ Cf. Tambara (2002: p. 42) já com referência anteriormente citada neste capítulo.

Embora não haja uma uniformidade educacional nos aspectos anteriormente apontados, a capital (Corte) representa o paradigma de ensino para todas as províncias, pois, conforme Almeida (apud TAMBARA op. cit.: p. 28), “Tornava-se evidente que uma boa organização do ensino primário no município da capital servia de modelo às províncias e se espalharia em poucos anos em todo território do Império”. É fato que o ensino em geral está começando a se organizar sistematicamente. Não podemos esperar que ele se encontre em um período de evolução acentuada. Isso acontece, de um certo modo, devido a uma preocupação elitista do ensino – ensino para poucos –. Dentre os poucos, os filhos dos economicamente mais abastados eram contemplados com um ensino qualitativamente e quantitativamente melhor. Esse pensamento arrasta-se por um longo tempo na Educação do Brasil, ou seja, desde Portugal Império ao Brasil República. O pensamento da classe dominante descarta o ensino de qualidade para todos. Isso porque há mais facilidade em dominar um povo analfabeto, ou analfabeto funcional, do que o contrário; impedindo-o de praticar a leitura e a reflexão que são elementos norteadores para uma efetiva participação do indivíduo na política do seu exercício de cidadania.

A Família Real contribui, nas primeiras décadas do século XIX, com a criação de escolas que atendam a saúde, principalmente dos soldados da Corte, e de escolas direcionadas ao embelezamento da cidade do Rio de Janeiro. Assim, o ensino foi, com o tempo, expandindo-se para as outras áreas de conhecimento e para outras regiões do país. Em Olinda e São Paulo, no ano de 1827, foram criados os cursos jurídicos. Em Porto Alegre, e região, são criados as seguintes instituições de ensino: a) 1850:

instalação do Liceu D. Afonso, direcionado para a sistematização do ensino de professores; b) 1869: fundação da Escola Normal, também vinculada à formação de professores; c) 1895: surge a Escola de Farmácia; d) 1896: criação da Escola de Engenharia; e) 1900: instalação da Escola de Direito.

Preocupados em atender a demanda de mão-de-obra para as primeiras indústrias e para a agricultura mecanizada gaúchas, os positivistas republicanos fundaram as escolas de ensino técnico, tais como: Colégio Parobé e a Escola de Técnicas Agrícolas de Viamão. Nas colônias italianas, alemãs e polonesas criam-se as escolas paroquiais ou da comunidade, onde o ensino era dado na língua das respectivas colônias, porém somente em 1919 é que o ensino de português torna-se obrigatório, inclusive para todas as escolas particulares (FLORES, op.cit., p.189-190). Destarte, expusemos, um panorama do ensino no século XIX e início do século XX no Brasil, dando ênfase, em especial, ao do Rio Grande do Sul, que passamos a detalhar mais a partir das memórias de Muller (1981)¹⁵.

Müller (1981, p. 113 – 121) trata, com uma riqueza de detalhes, sobre a prática de ensino de seu tempo, na década de 1930, quando, ainda, era usada a *Seleta em Prosa e Verso*, de Clemente Pinto. Assim, passamos a tecer alguns comentários sobre o currículo e a prática de ensino propriamente dita, enfatizando o ensino da língua portuguesa. Para tanto, auxiliamo-nos de teóricos da educação brasileira. Desses teóricos, elegemos Saviani (1985) porque nos apresenta com muita propriedade e clareza as *Teorias da Educação*.

¹⁵ Telmo Lauro Muller é natural de Lomba Grande, RS e nasceu em 17 de setembro de 1926. Na época, era um povoado pertencente ao município de São Leopoldo. Licenciado em História e Geografia e historiador da imigração alemã. Fundador e diretor, por muito tempo, do Museu Histórico “Visconde de São Leopoldo”; exercendo, ainda, outras atividades relacionadas à Imigração Alemã.

Conforme o que nos aponta Müller (1981), o livro constitui não somente um recurso didático, mas, inclusive, compreende o programa curricular da série. Ao aluno cabia passar de livro e à medida que lograsse êxito, automaticamente passava para o próximo livro, independentemente da época do ano. O livro, desse modo, compreende a organização curricular, ou conforme Müller (op. cit., p.116): “Terminado o conteúdo de um livro, passava-se para o seguinte, numa progressão que muitas vezes admirava os pais. Isso dava razão a frase ‘das iss en kluche Guri’”, é um guri inteligente.

A classe era “multisseriada”, havendo alunos do 1º livro aos demais. Os alunos do 1º livro sentavam-se próximos ao professor e os mais adiantados, mais afastados dele. Eram poucos os mais adiantados, geralmente em torno de seis e, a eles, cabia o privilégio de lerem a *Seleta em Prosa e Verso*, de Clemente Pinto, pois conforme Muller (op. cit., p.116), “[a] ‘Seleta’ era um livro notável de leitura que ajudou a formar o caráter de muitas gerações a quem o Rio Grande muito deve”. Podemos observar, assim, a importância que essa obra representou¹⁶, ao longo dos anos, para a formação de insipientes leitores do Estado do Rio Grande do Sul, uma vez que proporcionava textos da literatura clássica portuguesa e brasileira e da cultura geral.

Comumente, os alunos iniciavam seus estudos escolares aos nove ou dez anos de idade completando-os em três ou quatro anos, quando muito. O professor distribuía as aulas da seguinte maneira, conforme o historiador:

¹⁶ Essa obra, recentemente impressa (2002), continua despertando o interesse do público leitor pelas edições que se esgotam rapidamente, haja vista a riqueza dos textos selecionados pelo autor.

Na hora das contas, era contas para todos, cada um no seu nível. Na hora do ditado era ditado para todos. Lembro-me que cada 'livro' dizia 'pronto' para que o professor soubesse quando continuar o ditado. Assim, ele avisava: terceiro livro: O Brasil é...; quarto livro: o leão pegou... Daqui a pouco ouvia-se 'terceiro livro pronto' conforme cada aluno do 'livro' terminasse de escrever...E repetia-se o quadro. Os que ainda não faziam ditado, copiavam. (MÜLLER, op.cit., p.117).

Pelo relato acima, percebemos, com Saviani (1985: p. 10), que o ensino denominado "A Pedagogia Tradicional" estava centrado na reprodução de conhecimentos acumulados pelos alunos em que o professor era o centro gerenciador do processo ensino-aprendizagem, cuja tarefa era a de transmitir, numa lógica gradual, tais conhecimentos. Aos alunos, todavia, cabia a tarefa de memorização dos conhecimentos transmitidos, ou melhor, deveriam se comportar como pacientes nesse processo de aprendizagem. Assim, não interagiam oferecendo a sua contribuição criativa ao assimilar os conteúdos, pois apreender era memorizar o máximo de conhecimento possível. A prática escolar de "A Pedagogia Tradicional" era aquela em que

[...] as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, op.cit., p.10).

Em *A Língua Materna – 1º Curso*, de Clemente Pinto, observamos, à guisa de exemplificação, que essa gramática atendia à prática escolar de "A Pedagogia Tradicional" quando se propunha, ao final de cada lição de gramática, apresentar *Resumos por perguntas e respostas e exercícios*. Apresentamos, inicialmente, como ocorria o resumo-questionário das lições:

Que ensina a gramática?

- A gramática ensina a falar e a escrever corretamente.

Que é que empregamos quando falamos ou escrevemos?

- Empregamos palavras.

De que formam as palavras?

- As palavras são formadas de uma ou mais sílabas.

Dê exemplos de palavras de uma sílaba.

- Pé, Deus, céu, mão, mar.

Dê exemplos de palavras de duas sílabas.

- Casa, café, dedo.

Dê exemplos de palavras de três ou mais sílabas.

- Cidade, janela, janelinha, etc.

De que são formadas as sílabas?

- As sílabas são formadas de um ou de mais sons.

Como dividem os sons?

- Os sons dividem-se em vogais e consoantes.

Como se dividem os sons vogais?

- Os sons vogais dividem-se em orais e são: **a, e, i, o, u**; e em nasais: **an, en, in, on, un**.

Que é ditongo?

- Ditongo são duas vogais que se pronunciam com um só esforço de voz, como: **ai, au, eu, oi**, etc.

Como se representam os sons na escrita?

- Os sons representam-se na escrita por meio de letras.

Quantas são as letras?

- São vinte e três, que também se dividem em vogais e consoantes.

Quais são as vogais?

- As vogais são: **a, e, i, o, u**.

Quais são as consoantes?

- As consoantes são **b, c, d, f...**

Como se chama o conjunto das letras?

- O conjunto das letras chama-se alfabeto.(CLEMENTE PINTO, 1907, p.20).

Ainda dentro desse contexto de exemplificação, passamos, por ora, apresentar forma de exercícios (p.26):

Procurar os substantivos, dizer quais são os comuns, quais os próprios; qual o seu gênero e número.

O Brasil é um país da América. Tem rios caudalosos; entre eles avulta o Amazonas, que é o maior de todos. O Rio Grande do Sul é

um dos vinte Estados do Brasil, e sua capital é Porto Alegre. O papagaio, a arara, o periquito são aves de penas variegadas. Rosa é uma menina aplicada. (Id; ibid., p.26).

A partir do exposto, notamos o vínculo de aplicação da gramática de Clemente Pinto com a prática de “A Pedagogia Tradicional”.

À medida que a produção editorial começa a eclodir, o mercado de livros aos poucos se estende a uma maior população, ardente de informação, porém ressalve-se a preocupação dos propagadores de conhecimento em elevar a condição social de informação dos leitores e, ao mesmo tempo, mantê-los na situação de equilíbrio em que se encontram. Há, no caso, uma liberdade extremamente vigiada do aprender, conforme nos aponta o historiador da educação Tambara (op.cit.: p.23):

É fácil observar nestas listagens a predominância de obras destinadas à formação moral e cívica das crianças. Os ‘Tesouros’, os ‘Parnasos’, os ‘Catecismos’, as ‘Fábulas’ (...) revelam a preocupação fundamental da escola e, de certa forma, do mercado editorial em transformar a escola num instrumento eficaz tanto de transformação social como e, principalmente, de manutenção de um *status quo*. (TAMBARA, 2002, p.23).

A prática de ensino da língua portuguesa objetivava levar os educandos a cumulare conhecimentos gramaticais com o fim estilístico do “falar e escrever corretamente”, subentendido “falar e escrever bonito”. A extensão de informação, sobremaneira, é que assegura, no âmbito da avaliação, o sucesso na aprendizagem. O autor, na *Seleta*, insiste neste ponto:

(...) pedimos aos Senhores Professores que façam estudar de cor aos seus discípulos bom número de trechos, tanto em prosa como em verso, que a experiência tem mostrado ser este estudo de

grande vantagem para os mesmos discípulos, os quaes assim, sem muito esforço, adquirirão uma dicção correcta e elegante, e dilatarão o círculo de suas ideias, aprendendo ao mesmo tempo a combina-las convenientemente.(Id., ibid., prólogo).

A prática de leitura, na percepção de Clemente Pinto, caracteriza-se pela forma mecânica de assimilação de textos literários e, a partir daí, adequá-los ao uso do aprendiz, portanto o que importava era a apropriação das formas literárias para condicioná-las ao uso, logo o texto era para ser memorizado e, posteriormente, adaptado ao referido uso, no entanto deixava-se de lado a leitura interna do texto, priorizando a leitura externa, ou melhor, a relação sociotextual. Assim, o que convinha era a impressão que causava ao ouvinte o discurso do falante. O falante, no caso, alienava-se do conhecimento dos elementos internos do seu discurso (descrição/explicação das ocorrências lingüísticas).

O sistema educacional determinava a prática de ensino. Diante dessa constatação, na época de Clemente Pinto, o presidente da Província de São Pedro, em 1857, determinava os mecanismos de controle do processo de leitura nas escolas baseado no *Regulamento de Instrução Pública*¹⁷ para o ensino primário que compreende o seguinte:

Art. 3º - O ensino da leitura e escrita será acomodado à idade e capacidade dos alumnos e versará sobre as seguintes matérias, sendo estes, par um tal fim, divididos em diferentes classes:

& 1º Conhecimento: - 1º dos differentes caracteres de letras de uso commum; 2º de sua formação e modificação; 3º dos accents e signaes orthographicos, e de pontuação; 4º das syllabas, das palavras, gêneros, e espécies destas, sua formação e derivações; 5º das sentenças, e das partes que as compõem; 6º das regras geraes da syntaxe; sua applicação, e mais partes elementares da Grammatica Portugueza.

¹⁷ Cf. *Collecção das Leis do Império do Brasil de 1854*. Tomo XV. Rio de Janeiro: Tipographia Nacional, 1854 (apud Tombara, 2002, p.36-37).

& 2º Pronuncia correta, e leitura corrente, assim em prosa, como em verso, em manuscritos e impressos modernos ou antigos.

& 3º Apar, preparo, collocação e uso da penna.

& 4º Conhecimento e formação das linhas, traços de escrita, espaços, e intervalos das letras; figuras simples de Geometria, imitação e formação das diferentes espécies de letras, escrita (bastardo, bastardinho, cursivo, e letras variadas) à vista de modellos, ou dictada, conforme as regras de Calligraphia.

& 5º Copias de manuscritos, ou impressos, ou exercícios de escrita com aplicação das regras orthographicas, composições, ou escrita dictada.

& 6º Exercícios de memória, especialmente de calculo mental.

Art. 4º Os modelos para escrita conterão preceitos do Evangelho, ou máximas de moral cristã, e normas de actos civis e commerciaes de uso geral.

Art. 5º A leitura recahirá principalmente sobre trechos de Historia sagrada, e da Igreja, da vida dos Santos, ou de homens distinctos e illustres pelas suas virtudes, e sobre manuscritos antigos e modernos, que mais interessarem aos usos da vida (TAMBARA, 2002, p. 36-37).

A ênfase dada ao ensino da língua portuguesa, no caso, é predominantemente no aspecto formal, abordando o seguinte: da forma gráfica e da forma gramatical do estilo padrão das formas de expressão gráfica e gramatical. Quanto ao aspecto do conteúdo, a ênfase é dada aos textos de sentido moral e religioso. Destarte, o ensino, em questão, restringe o aprendizado à superficialidade estática da língua; deixa de aprofundar até aos seus meandros internos que mostram a sua dinamicidade.

2.4. Alfredo Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira

Aprofundamos, a seguir, a relação de Clemente Pinto (C.P.) com o seu tempo, traçando uma breve comparação com o seu colega contemporâneo Eduardo Carlos Pereira (E.C.P.) com a intenção de que

essa comparação enriqueça a análise da obra de C.P. Procuramos na gramática de E.C.P. dados que sirvam para contrastá-la com a gramática de C.P., ou seja, procuramos em E.C.P. fontes para fundamentação teórica, principalmente no âmbito interno da língua, que elucide a sua gramática e estabeleçam diferenças com as fontes na gramática de C. P. Assim, pretendemos estabelecer aqui algumas comparações entre os referidos autores, denotando aspectos da gramática quer no trato com a linguagem, quer no trato com a língua e com a estrutura gramatical propriamente dita.

Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira foram contemporâneos. Clemente Pinto era um ano mais velho que Eduardo Carlos Pereira, pois nasceu em 1854 (Porto Alegre - RS) e o segundo, em 1855 (Caldas – MG).

Percebemos, em suas biografias, que ambos tiveram formação notoriamente diferenciada um do outro. Enquanto Clemente Pinto completou seus estudos em Filosofia e deixou inconcluso o curso de Teologia, Eduardo Carlos Pereira, pela sua produção acadêmica e atuação no magistério público estadual de São Paulo (capital), apresentou-se como filólogo, publicando a *Gramática Histórica e Questões de Filologia* como gramático, publicou a *Gramática Expositiva*¹⁸. Em E.C.P., vemos a sua formação rica de gramático e estudioso da Língua Portuguesa guiada pela prática docente concursado no então *Ginásio do Estado de São Paulo*. Manteve contato teórico com as seguintes fontes, por ele mencionadas:

[...] amparamos nossas teorias gramaticais na autoridade de mestres de reconhecida competência, tais como – F. DIEZ, A. DERMESTETER, C. AYER, MASON, BAIN, BRACHET, ANDRÉS BELLO, F. ZAMBALDI, para não mencionar o grande número de

¹⁸ Cf. PEREIRA. In: NOVO DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO BRASILEIRO ILUSTRADO. São Paulo: Editora Amazonas Ltda., 1976.

gramáticos nacionais e portugueses, antigos e modernos, que tínhamos diante de nós. (PEREIRA, 1957, p.08).

Os dados acima informam a riqueza de contatos do autor com as muitas fontes, tratando do estudo da língua. Desses contatos profícuos nasceram as suas gramáticas e seus estudos de Filologia, de modo especial. Molina (2004) faz uma exposição das atividades publicitárias de E.C.P. que, além da produção de gramática, foi, ao lado de Bento Ferraz e Joaquim Alves Correia, um dos fundadores, em 1892, do jornal *O Estandarte*, divulgando assuntos religiosos. Colabora em jornais e revistas paulistanos (*O Estado de São Paulo*, *Correio Paulistano* e *Revista da Língua Portuguesa*). Editou, em 19 de fevereiro de 1907, em primeira mão, a *Gramática Expositiva – Curso Superior* e, no mesmo ano (1907), publica *Questões de Filologia – resposta aos críticos da Gramática Expositiva – Curso Superior*. Ainda em dezembro de 1907, apresentou ao público a *Grammatica Expositiva – Curso Elementar*. A 2ª. ed. da *Gramática Expositiva – Curso Superior* foi editada em 1909. A *Gramática Histórica* foi publicada em 1916. Responsabilizou-se, com os demais, pela tradução brasileira e apresentação ao público, em 1917, da *Bíblia Sagrada* presbiteriana. Além das obras anteriormente listadas, editou as seguintes de cunho religioso: *A maçonaria e a igreja cristã*, *O problema religioso na América Latina*, *As origens da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil*, *Balanço Histórico*. Há, também, uma série de folhetos e opúsculos confessionais de sua autoria. Antes de sua morte, tornou pública, em 1918, a 8ª ed. de sua gramática – *Gramática Expositiva: Curso Superior*. (MOLINA, op. cit., p.221 – 236).

Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira têm em comum, além da produção de gramática, o interesse teológico-cristão, embora por vias

diferentes. Clemente Pinto, sendo católico, fundou com seu grupo o *CENTRO CATHOLICO*, de Porto Alegre, divulgando o ideário pró-catolicismo por meio do jornal *A EPOCHA*. E Eduardo Carlos Pereira o fez pela sua atuação na condição de pastor e teólogo da Igreja Presbiteriana.

O gramático C.P. publica, no ano de 1907, a sua gramática, ou seja, *A Língua Materna – Primeiro e Segundo Ano de Gramática – 2º Curso*; o prólogo de *A Gramática Expositiva – Curso Elementar*¹⁹ (E.C.P.) é de 1907.

No âmbito da contemporaneidade histórica, Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira vivem o mesmo momento histórico por que passava o Brasil e o mundo. No contexto nacional, viveram sob a égide da “República Velha”, período da República entre 15 de novembro de 1889 e 3 de outubro de 1930. Esse período foi marcado pela Constituição de 1891 que separou a Igreja do Estado, garantindo o direito de propriedade e cedendo à liberdade religiosa. Assim, de acordo com o historiador brasileiro:

A Constituição liberal de 1891 caracterizou-se pelo **federalismo**, que possibilitou o coronelismo e a política de governadores; pelo **regime representativo**, excluindo a maioria da população por ser analfabeta e as mulheres do direito de voto, reduziu os eleitores a apenas 6% da população; pelo **presidencialismo**, concentrando o poder na mão de uma pessoa que podia interferir nos estados.(FLORES, op.cit., p.441).

Há ainda nesse período, pela dissidência dos opositores aos governantes, muitas rebeliões: [...] a revolução [...] da *Armada*, 1893 - 94; a *Federalista*, 1893 – 95; a revolta da *Vacina*, 1904; a dos *Tenentes*, 1922; a dos

¹⁹ Não encontramos a 1ª. ed. dessa gramática, após exaustivas buscas, inclusive no IEB-USP, mas achamo-la em sua 12. ed. (1918); e comparando com a que temos em mãos (29. ed. [s./d.]), percebemos a não diferença entre elas quanto ao conteúdo e quanto a apresentação das formas ortográficas.

Maragatos, 1923; a *Coluna Prestes*, 1924; culminado com a de *Trinta*. (FLORES, 1996, p.442 a).

O positivismo dominava, nessa época, as instâncias intelectuais e políticas do cenário nacional e mundial, em que a experiência compreendia a base da construção do conhecimento humano; e o Estado cumpria o papel de estabelecer o progresso social. Desse modo, valorizaram-se mais as ciências que empregavam o método experimental que aquelas que empregavam o método especulativo (intucionismo). Os processos de medida dos fenômenos por meio da mensuração caracterizaram, sobremaneira, a ciência experimental.

Destarte, o clima político-ideológico do Brasil, na República Velha, foi marcado por tendências moderadas da ação republicana e por tendências que se deixaram influenciar enfaticamente pelo positivismo. Grosso modo, podemos visualizar esse cenário de época a partir do que nos aponta o historiador:

Duas tendências podemos enxergar entre os bacharéis do Largo de São Francisco, em São Paulo; que se devotaram à causa republicana: uma moderada, cujos máximos representantes foram Prudente de Moraes e Manoel Ferraz de Campos Salles. Outra, radical, cujos arautos foram Silva Jardim e o grupo de bacharéis gaúchos, influenciados pelo positivismo, e cujos principais expoentes foram Júlio de Castilhos e José Gomes Pinheiro Machado. (RODRIGUES, 1983, p06).

Percebemos que essas tendências revolucionaram as “brigas internas” pelo poder que o Rio Grande do Sul, particularmente, viveu com muita intensidade; à guisa de exemplificação, temos: Revolução Federalista (1893 – 1895); Revolução de Vinte e Três (1923); Revolução de Trinta (Revolução Liberal). De acordo com Flores (1996, p.211), a Revolução

Federalista foi o “Movimento insurrecional [...] com articulações com a Revolta da Armada, para depor Júlio Prates de Castilhos do governo do Rio Grande do Sul”. A Revolução de Vinte e Três (1923), grosso modo, foi a continuação da Revolução Federalista, cujo foco da insurreição era Borges de Medeiros, então governador do Rio Grande do Sul e seguidor da política-partidária de Júlio Prestes de Moraes (FLORES, op.cit., p.540). No caso, a Revolução de Trinta (Revolução Liberal) foi fruto da crise social e política frente à urbanização crescente que gerou descontentamento geral pela eleição fraudulenta de Júlio Prestes ao governo federal. Assim, (FLORES, op.cit., p.307), surge o movimento para depô-lo (Júlio Prestes) sob a liderança de Getúlio Dornelles Vargas, então governador do Rio Grande do Sul.

Destacamos, ainda na República Velha, o seguinte fato: reivindicação dos operários por melhores condições de trabalho e de vida. Foram criadas as primeiras organizações operárias, como a Federação Operária do Rio Grande do Sul (FORGS), em 1905 – Porto Alegre. Os operários conseguiram diminuir a sua jornada de trabalho e a melhoria de salário pela pressão exercida dos anarquistas. Com o cinema, em 1910, o rádio, em 1926 e a urbanização crescente, a cultura brasileira foi-se modificando a olhos vistos. Com a eletricidade, o bonde elétrico movimentou a vida noturna nos teatros e cinemas. O Clube Fluminense, em 1919, inaugurou seu estádio de futebol com capacidade para 18.000 espectadores que passou a competir com as corridas de cavalo. A Semana de Arte Moderna de 1922 protestou contra o academicismo na arte, propondo modernas formas artísticas, porém as estruturas políticas^[RA1] mantiveram-se estagnadas e nefastas (FLORES, op.cit., p.442).

O homem é um ser histórico, pois caminha com a história, podendo se deixar influenciar por aquilo que lhe diz respeito, quer direta, quer indiretamente. O ator Clemente Pinto, como sujeito social, teve uma preocupação contumaz em defender os ideais católicos salvaguardando-os, principalmente, dos ataques anticlericais dos positivistas. Destarte, Clemente Pinto, no âmbito da educação, preocupou-se com a formação moral-cristã do educando, enquanto que Eduardo Carlos Pereira demonstrou uma maior preocupação voltada à formação lingüística e moral do educando. Isso está claro quando apresenta, em sua *Gramática Expositiva: Curso Elementar*, uma maior quantidade de elementos descritivos/ explicativos quando comparado a C.P., em *A Língua Materna: 2º Curso*.

Eduardo Carlos Pereira recebeu influências de Júlio Ribeiro no que diz respeito à “corrente moderna”, mais precisamente quanto ao “elemento histórico da língua”, e, na corrente tradicional buscou “o elemento lógico na expressão do pensamento”, a partir dos seguintes teóricos: F. Diez, H. Darmesteter, C. Ayer, Mason, Bain, Brachet, Andrés Bello, F. Zambaldi e gramáticos nacionais e portugueses (antigos e modernos)²⁰.

A propósito, de modo análogo a Clemente Pinto, quando compila a sua gramática, Eduardo Carlos Pereira ([s.d.], [prólogo], p.iv), também, busca exemplos que denotam aspectos “[...] da moral e da religião, na história de nossa pátria, na vida do lar, abundantes e aproveitados exercícios practicos, para a fixação amena e proveitosa da theoria”. Diante do exposto, percebemos não somente a intenção deles, quando publicam suas gramáticas, com o domínio da língua de prestígios, mas também com a formação do caráter moral dos “aprendizes”.

Depreendemos com Eduardo Carlos Pereira (op.cit., [Prólogo], p.01) o seguinte: a noção de linguagem, a partir de sua noção de língua, constitui um meio para os homens “[...] comunicarem suas idéias e pensamentos” entre si mesmos, pois a idéia de comunicação está associada à idéia de diálogo, ocorrendo a troca de “idéias e pensamentos”. Dialogar, portanto, é comunicar ao outro (interlocutor) a sua posição a respeito de todas as coisas.

Assim, o homem, antes de tudo, sente-se inclinado a se expressar pela linguagem, de forma contundente, os seus desejos mais recônditos; assim:

A sua função principal [da linguagem] é de fato comunicativa e a comunicação, em muitíssimos casos, não pretende, com efeito, oferecer descrições de objetos, coisas, fenômenos, leis da natureza, mas afetos, sentimentos, desejos comandos.(MONDIN, op.cit, p.159).

Na verdade, comunicar é interagir. É pela interação que o homem busca a unidade de significados. E quando há aproximação de significados relacionados a um mesmo referente, ocorre a comunicação.

A língua, naturalmente, cumpre o papel de comunicação entre os falantes de uma mesma comunidade, ou melhor, “[A] Língua Portuguesa é o conjunto sytematico das *palavras* de que se servem o povo português e o povo brasileiro para comunicarem suas idéias e pensamentos“. (PEREIRA, [s.d.], [Prólogo], p.01). Eduardo Carlos Pereira, diante de seu propósito de apresentar a sua *Grammatica Expositiva – Curso Elementar* para o “1º anno dos gymnasios, de acordo com o programa official”, estabelece a seguinte posição a respeito:

²⁰ Idem; ibidem.

Clareza e precisão nas definições, coordenação lógica dos factos grammaticaes, dosagem conveniente, exercícios practicos, ao lado do desenvolvimento moral, foi, em synthese, o que tivemos em mira neste modesto trabalho do ensino technico da grammatica nacional. (PEREIRA, id., p.ii).

Ou ainda, de acordo com o filólogo brasileiro, faz a seguinte divisão da gramática, conforme já apresentamos:

O estudo da Grammatica divide-se em duas partes: a primeira estuda as palavras em si, isoladamente, e chama-se **Lexeologia**; e a segunda estuda as palavras combinadas, que formam a phrase, e chama-se **syntaxe**. (PEREIRA, op.cit., p.05).

Comparando os autores relacionados quanto ao conceito de *gramática*, por exemplo, podemos observar que E.C.P. a compreende como forma de definição das regras normativas da língua e C.P. busca tão somente nela o instrumento para auxiliar a comunicação correta da língua padrão. Assim:

CLEMENTE PINTO	EDUARDO CARLOS PEREIRA
<i>A Grammatica nos ensina a falar e a escrever <u>corretamente</u>, isto é, sem erros.</i>	<i>Gramática Portuguesa é o estudo das regras para falar e escrever <u>correctamente</u> a língua portuguesa.</i>

Diante do quadro acima, podemos observar que não há notória diferença entre ambos.

Em relação ao sujeito, à guisa de comparação e exemplificação, ambos apresentam diferenças peculiares quanto à classificação,mas não

quanto ao conceito. Para Clemente Pinto, o conceito de sujeito assim se apresenta:

Sujeito é a pessoa ou cousa de que se fala, ou de que se diz alguma coisa. Ex.: 1º. **O aluno** é aplicado. 2º. **Eu** estudo francez. 3º. **O estudar** é útil. 4º. **Com** é uma preposição. 5º. **É preciso que te applies mais.**

O sujeito da oração deve ser representado por um substantivo, ou equivalente de substantivo.

Equivalente de substantivo é qualquer palavra ou oração empregada como substantivo, como se vê nos exemplos acima, em que – *estudar* está em lugar do substantivo *estudo*, e – *que te applies mais* – equivale a - *maior aplicação tua*²¹. (CLEMENTE PINTO, 1907, p.114).

Para Eduardo Carlos Pereira ([s.d.], p.03), o conceito de sujeito está, assim, expresso; “[...] é o membro de que se declara alguma coisa, e **predicado** é a coisa declarada do sujeito, p.ex.: *O sol brilha. O sol é o sujeito, e brilha é o predicado*”.

Em relação à classificação do sujeito, temos as seguintes divergências entre Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira:

- a) Clemente Pinto (1907, p.115) apresenta indiretamente o sujeito determinado, mas não o define, ou seja: “Ha orações que não têm sujeito **determinado** e chamam-se orações impessoais”. Assim, as orações impessoais não apresentam sujeito. Para Eduardo Carlos Pereira, não há sujeito conhecido gramaticalmente nas proposições (orações) de verbos impessoais. Observemos a nuance de significado da forma como E.C.P. coloca o *sujeito indeterminado*. Podemos deduzir aí que a possibilidade de sujeito em proposições com verbos impessoais pode estar no plano da lógica (semântica) e não no da gramática.

²¹ O tamanho do grafema aparece menor conforme está na referida obra.

b) Não aparece em *A Língua Materna*, de C.P., o *sujeito gramatical ou total, agente ou paciente e agente e paciente* que, naturalmente faz-se presente em *A Gramática Expositiva*, de E.C.P. Causa-nos uma certa estranheza o porquê de C.P. não apresentar as modalidades de sujeito, acima expostas, se estão contempladas, de uma certa forma, no âmbito do seu conceito de sujeito.

Ambas as gramáticas comungam das demais classificações de sujeito; assim: *sujeito simples ou composto; sujeito complexo ou incompleto; sujeito exposto* (claro – C.P.) *ou oculto*. Notadamente, C.P. e E.C.P. pontuam noções diferenciadas para as referidas classificações de sujeito. Percebemos que E.C.P. empenha-se com mais vigor em descrever os fatos da língua. Há nele, todavia, uma preocupação acadêmica. C.P. mostra-se mais didático. O espírito do filólogo está presente em *Gramática Expositiva*, pois ele não se cansa de apresentar etimologias lexicais, comparar e criticar gramáticos (S. Barbosa, Bento de Oliveira, Monteiro Leite, Júlio Ribeiro, Leopoldo da Silva) e de buscar referenciais teórico-filológicos e gramaticais (A. Ayer, Dr. A.G.R. de Vasconcelos, Bracht, F. Diez, A. Darmesteter, Mason, Bain, Andrés Bello, F. Zambaldi, Dr. A. Freire, João Ribeiro, Pacheco Júnior e Lameira de Andrade).

De um modo geral, C.P. e E.C.P., em suas gramáticas (*A Língua Materna – 2º Curso* e *Grammatica Expositiva – Curso Elementar*), apresentam praticamente a mesma proposta que se define pelo didatismo voltado para o ensino delas; porém compreendem (C.P./ E.C.P.) as respectivas abordagens com nuances diferentes, deste modo: para C.P. (1907 [Prólogo]), “A grammatica não é um fim, é um meio; aprendemo-la não para saber grammatica, mas para falarmos e escrevermos com acerto”. Na visão de E.C.P. ([s./d.] [Prólogo]), “[...] devemos aprender a

grammatica pela língua, e não a língua por meio da grammatica, é geralmente certo que há grande vantagem em se aprender a língua com a grammatica”. Assim, percebemos notoriamente que C.P. vê na gramática “um meio” para que o aprendiz possa falar e escrever corretamente a sua língua; e E.C.P. entende que a gramática configura-se como um modo para o aprendizado da língua, ou seja, uma possibilidade para entender a “ligação” entre os elementos constitutivos da língua, afirmando:

No espírito dos alumnos buscámos imprimir com nitidez a ligação systematica dos diversos aspectos grammaticaes, bem como a discriminação entre a letra e o som, a palavra e a Idea, a phrase e o pensamento, a grammatica e a língua”. (PEREIRA, op.cit., p.iv) .

Isso denota, em E.C.P., o seguinte dado: há, na sua exposição, uma divisão hierárquica e de relação comparativa das partes da gramática e dela com a língua quando compara “a letra e som” (fonética), “a palavra e Idea” (morfologia), “a phrase e o pensamento” (sintaxe) e “a grammatica e a língua” (gramática e texto).

Contrapondo C.P. com E.C.P., no caso, percebemos que a preocupação do primeiro é somente com a boa comunicação em si e o segundo está mais atento aos aspectos explicativos da língua. O domínio da língua, para C.P., está na comunicação acordada com o uso padrão da língua; e para E.C.P., tal domínio está na busca de relações comparativas dos “aspectos grammaticaes” da língua, inclusive.

De uma certa maneira, os gramáticos interagem, cada um a seu modo, no meio sóciopolítico da época. Dessa interação, resulta o trabalho da publicação de obras didáticas voltadas ao atendimento da proposta pedagógica da República Velha.

A seguir, no próximo capítulo, abordaremos o período histórico-filológico da Língua Portuguesa nas obras didáticas dos gramáticos apresentando, ainda, a noção de linguagem, de língua e da organização das gramáticas.

III – LINGUAGEM, LÍNGUA, GRAMÁTICA E AS OBRAS DE GRAMÁTICA (C.P./ E.C.P.)

Prosseguindo ao que vimos anteriormente, passamos a assinalar, inicialmente, o período histórico-filológico da ortografia da Língua Portuguesa inscrita nas obras dos gramáticos (C.P./ E.C.P.). Em outro momento, apresentamos a noção de linguagem, baseada na posição dos estudiosos em geral (Filosofia, Antropologia Filosófica e Lingüística); em seguida, a noção de língua e de gramática, no contexto dos estudos lingüísticos, para, então, apresentar estes conceitos dos gramáticos (C.P./ E.C.P.) nas suas obras de gramática nas quais, por último, mostraremos suas formas de organização. Para tanto, distribuímos, neste capítulo, os seguintes tópicos: 1. *Período Histórico-Filológico da Ortografia da Língua Portuguesa nas Obras Didáticas dos Gramáticos*; 2. *Noções de Linguagem, de Língua e de Gramática*; 3. *As Obras de Clemente Pinto*; 4. *A Obra de Eduardo Carlos Pereira*.

No primeiro tópico, mostraremos o período da ortografia em geral e a ocorrência ortográfica nas obras em questão.

No segundo tópico, verificaremos a posição nocional da linguagem em algumas abordagens da Filosofia, da Antropologia Filosófica e da Lingüística que nos pareceram significativas para a sua compreensão geral¹. Na noção de língua, trataremos da relação da Língua Portuguesa para com a família de línguas do Indo-Europeu. Na noção de gramática,

¹ A *linguagem* compreende, em um nível de abstração elevado ao máximo, a expressão de todos os sistemas lingüísticos. Logo a capacidade de linguagem do ser humano determina a criação das línguas.

faremos uma breve retrospectiva de sua formação, evidenciando sua noção ocorrente nas obras dos gramáticos já mencionados. Em poucas linhas, estabeleceremos a relação da linguagem para com a língua e delas para com a atividade humana em geral.

No terceiro tópico, mostraremos a organização das obras de C.P. (*A Língua Materna – Primeiro e Segundo Anno de Grammatica: 2º Curso; Seleta em Prosa e Verso – dos melhores autores brasileiros e portuguezes*).

No quarto e último tópico, apresentaremos a organização da *Grammatica Expositiva – Curso Elementar* (E.C.P.).

3.1. Período Histórico-Filológico da Ortografia da Língua Portuguesa nas Obras Didáticas dos Gramáticos²

Antes, porém de buscarmos os conceitos de linguagem, língua, gramática, em uma explanação geral, e ensino em Clemente Pinto; procuramos nortear o momento histórico da ortografia da língua portuguesa que suas obras registram. A ortografia marca, sem dúvida alguma, a forma da expressão gráfica dos documentos históricos. Assim, Carvalho (2005, fl.01) divide a *história da ortografia da língua portuguesa* em períodos:

- **fonético**, até o século XVI;
- **pseudo-etimológico**, desde o século XVI até 1911;
- **moderno**, desde 1911 até hoje.

Dentro dessa divisão, quer a *Seleta* (1. ed.), quer a *Língua Materna – Primeiro e Segundo Anno de Grammatica: 2º Curso* (1. ed.), de C.P., foram compiladas no período denominado *pseudo-etimológico*, mas a 38ª. ed. da *Seleta* é do período *moderno*; embora continue com a ortografia do período *pseudo-etimológico*, como veremos mais adiante. Não vamos aqui desenvolver os períodos da história da ortografia, mas apontar elementos que interessam à pesquisa em questão.

Dada a influência do Latim no Renascimento para a língua portuguesa é que

[...] resultou o aparecimento de inúmeras consoantes duplas, o aparecimento dos grupos ph, ch, th, rh, que antes praticamente ninguém usava. Por outro lado, já nesse tempo, tal como hoje, a ignorância e o pretensionismo se aliavam para produzir os maiores disparates, tais como, por exemplo, *lythographia*, *typoia*, *lyrio*, etc. É por esta razão que se chama pseudo-etimológico ao período que esta tendência se impôs. (CARVALHO, 2005, fl.01).

A 38ª. edição da *Seleta* permanece, ainda, com a ortografia do período pseudo-etimológico, como por exemplo, nas palavras: **Christovão** (p.01); **acções** (01); **elle** (p.01); **facillima** (p.01); **appareceu** (p.01); **delles** (p.01); **telegrapho** (01). Observemos, à guisa de ilustração, que o número de ocorrências ortográficas retiradas de uma única página mostra-se bastante considerável. Assim, verificamos que essas ocorrências estão distribuídas em toda obra³.

² No decorrer desta pesquisa, observamos a ocorrência dos mesmos traços ortográficos em Clemente Pinto, presentes na gramática de Pereira; por isso deixamos de fazer uma exposição (E.C.P.), neste espaço, o que ocorrerá no capítulo seguinte. Naturalmente, isso se justifica pelo momento da contemporaneidade de ambos.

³ *scenas* (p.105); *mysteriosas* (p.105); *árcticas* (105); *instrucção* (p.275); *aquelle* (p.275); *soffrimento* (p.275); *anedoctas* (p.417); *descripções* (p.417); *Vianna* (p.418); *triumphos* (p.418); *Ignácio* (p.418); *atheismo* (p.419); *sapoty* (p.419).

Clemente Pinto (1928), já a partir do prólogo da 1ª edição da *Seleta* deixa-nos bastante claro o seguinte: *Quanto a ortographia pusemos peito a uniformiza-la, segindo as leis da etymologia* (1928: iv – prólogo). O critério que Clemente Pinto busca é o etimológico, conforme sua fala, mas o que percebemos com a Filologia não corresponde à posição do gramático gaúcho, pois ocorre que:

No decorrer do século XX, começou a compreender-se a falta de justificação de muitas das grafias complicadas que então se usavam, mas, por outro lado, caiu-se no extremo de, mesmo aqueles sem quaisquer habilitações para tal, desatarem a simplificar disparatadamente. O resultado foi que, no fim do século XIX, a desordem ortográfica era total. Cada um escrevia como lhe parecia melhor. (CARVALHO, 2005, fl.02).

Em *A Língua Materna – 1º Curso* (34ª. ed.), os editores ressalvam , sob o ponto de vista ortográfico, o cumprimento das determinações do

Decreto-lei nº 292 de 23 de fevereiro de 1938, que manda adotar nas repartições públicas e estabelecimento de ensino a ortografia a que se refere o Decreto nº 20.108, de 15 de junho 1931, resultante do acordo firmado entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa - passa esta obra a ser editada em observância ao que determina a mencionada lei. (CARVALHO, 2005, fl.02).

A reforma ortográfica mencionada ocorre com aproximação das duas Academias (Academia Brasileira de Letras e Academia de Ciências de Portugal); fato esse

em que se adotava praticamente a ortografia portuguesa. Assim se iniciou o processo de convergência das ortografias dos dois países com um reconhecimento quase total, por parte do Brasil, da superioridade da ortografia portuguesa. (CARVALHO, op.cit., fl.03).

Com relação a 38ª. ed. da *Seleta*, o educador sul-rio-grandense faz a seguinte advertência:

Neste, como nos demais trabalhos didáticos por nós publicados, obedecemos ao 'Formulário Orthographico' aprovado e adoptado pela Academia Brasileira de Letras e publicado na excelente 'Revista de Língua Portuguesa', Vol. 42, anno de 1926. (Advertência da 38ª edição).

Desse modo, o autor da *Seleta* segue as diretrizes ortográficas vigentes no ano de 1926, para reformular as suas obras didáticas.

3.2. Noções de Linguagem, de Língua e de Gramática.

A preocupação geral dos gramáticos, dos filólogos e dos lingüistas é estudar a língua e a linguagem humanas sob enfoques diferentes. Não podemos esquecer que o estudo da linguagem é, inclusive, de interesse filosófico; cabe aos filósofos a primazia desse estudo. A razão é simples: na medida em que o homem se dá conta de sua existência, percebe a linguagem que permeia o universo simbólico. No intuito de ilustração e entendimento, sigamos Mora (1978), filósofo espanhol, na trajetória histórica da concepção de linguagem. Para os pré-socráticos, a linguagem confunde-se com a própria razão que reflete o universo. Destarte, a linguagem é a *estrutura inteligível da realidade*, é por ela que o homem entra em contato com a realidade.

Os sofistas foram os primeiros estudiosos, na história, a perceberem a linguagem sob o ponto de vista gramatical, pois era-lhes útil abordá-la

sob o ponto de vista estilístico. É por meio do domínio da linguagem culta que o cidadão grego poderia ter chances, galgando os cargos da *polis*.

Platão, em sua obra *Crátilo*, aborda a existência dos “nomes” de duas maneiras. No diálogo de Demócrito/ Protágoras, apresenta os nomes como convenções fixadas pelos homens para a busca de entendimento entre si; em que cada nome pode designar qualquer coisa. Na versão do diálogo de Heráclito, o “nome” expressa a relação natural com as coisas.

Aristóteles e os estóicos vêem a linguagem como problema gramatical e lógico, partindo do conceito mental ou lógico. As abordagens de Platão e Aristóteles explicam-se implicitamente pela relação com as suas teorias gnosiológicas, assim: o conhecimento para Platão é o reconhecimento do homem, daquilo que ele viu no mundo das idéias, logo há relação natural do nome com a implicação de algo, de uma certa forma, um hepatismo. Em Aristóteles, o conhecimento é a construção da idéia, a partir de algo observado e assimilado pelos sentidos humanos. Assim, o homem é o criador de suas idéias e da linguagem que as expressa.

Na Idade Média, a partir da doutrina dos universais, a preocupação desses pensadores, quando analisam o problema da significação, consiste em buscar a natureza e as formas da linguagem, visto que estão preocupados com a extensão semântica das palavras. Foi com os pensadores modernos que surgiu a Filosofia da Linguagem. Nesse período da história, duas posições filosóficas da linguagem confrontam-se: de um lado, os racionalistas que *confiam na linguagem e no seu poder lógico*; de outro lado, os empiristas que *desconfiam da linguagem e no seu poder lógico* que vêem a linguagem como instrumento capital para o pensamento e deve ser vigiada pela linguagem crítica, segundo os empiristas, com o intuito de evitar “o abuso de linguagem”.

Destacamos Wittgenstein e Heidegger⁴, na contemporaneidade e como sucessores distantes do empirismo e expoentes da Filosofia Analítica da Linguagem e da Filosofia Existencialista respectivamente, que se ocupam com a linguagem. Wittgenstein, em sua obra *Investigações Filosóficas*, traduz-nos o seguinte com relação à linguagem: o uso é mais importante que a significação, reafirmando que: “Para entender uma linguagem deve-se compreender como funciona”. (WITTGENSTEIN apud MORA, 1978, p.242). Assim, o que importa para ele é a relação objetiva da idéia da coisa para com a coisa e como ela se estabelece.

Em Heidegger, partimos da sua noção de que “a linguagem é a casa do ser”, da qual podemos depreender o seguinte: o ser se manifesta pela linguagem e vice-versa. A partir dessa perspectiva, Heidegger (apud MORA op.cit, p.242-243) faz a seguinte afirmação: “A linguagem como um ‘poetizar primeiro’ é o modo como pode se efetuar ‘a erupção do ser’, de tal modo que a linguagem pode converter-se então num ‘modo verbal do ser’”. O “poetizar”, no caso, está na forma intuitiva da denominação de algo. A intuição abre o caminho para a consciência perceber o seu estado de ser nas relações que se estabelecem, ou melhor, a relação que se estabelece entre o “poetizar” e a *intuição* parecem próximas na devida proporção de que ambas se inter-relacionam, conforme Bergson (1984, p.201), filósofo do método da intuição, conceitua assim intuição: “[...] o instinto que se tornou desprendido, consciente de si mesmo, capaz de refletir seu objeto e de o ampliar infinitamente”. A *intuição* é desprendida de tal forma que se torna capaz de refletir no mais profundo âmago de seu objeto e, a partir daí, mostrar tudo aquilo que nele está oculto, pois não é com a linguagem

⁴ Os autores marcam as suas presenças no estudo da linguagem sob o *prima* filosófico. Isto nos permite justificar a importância dela (linguagem) à indagação filosófica.

das ciências positivas que se alcança a intimidade dos seres em geral, porque elas tateiam a exterioridade dos seres; mas é com a linguagem da poesia que os seres podem ser revelados intimamente.

Outro pensador que também reforça essa idéia, de forma análoga, é Cassirer quando nos diz que:

A poesia não é uma simples imitação da natureza; a história não é uma narrativa de fatos e acontecimentos mortos. A história, como a poesia, é um órgão de nosso autoconhecimento, um instrumento indispensável à construção de nosso universo humano.(CASSIRER, 1977, p.323).

O universo humano pode, na sua essência, estar intimamente relacionado com a sua linguagem, ou seja, faz com que o homem se intra-relacione e inter-relacione com tudo aquilo que está presente no seu espaço e com tudo aquilo que o transcende. A natureza dessa relação é a seguinte: “[...] a linguagem não expressa pensamentos e idéias, mas sentimentos e afeições”. (CASSIRER, op.cit., p.51). Nada melhor do que as formas intuitivas da poesia para representar os *sentimentos e afeições* humanas.

Diante desse fato humano – a linguagem – apresentada pelos filósofos e antropólogos da filosofia, percebemos a posição do lingüista Benveniste⁵ (1995, p.20) frente a ela (linguagem) ratificando, sob essa noção, as posições anteriores, quando diz: “[...] a linguagem humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis nas quais se realiza”. A linguagem universaliza a capacidade humana de expressar-se e expressar a realidade que o envolve; portanto, a linguagem define a natureza comunicativa do

⁵ A linguagem compreende como objeto material tanto da lingüística, quanto da filosofia da linguagem; porém diverge quanto ao objeto formal.

ser do homem quer sob a ótica da filosofia, da antropologia filosófica e da lingüística. É deste (homem), diz-nos Mondin (op. cit: p. 32): “[que] a propriedade de falar distingue nitidamente do homem dos animais e de qualquer outro ser deste mundo e faz dele um ser totalmente singular”. Pela linguagem, o homem transcende a todos os demais seres e a si mesmo, porque é capaz de ter consciência da existência de si mesmo e dos demais seres. O homem não é uma ilha. Ele precisa dos outros para poder viver. É nessa interdependência humana, como nos fala Mondin (1980), que

O conhecer (...) coloca-o em condições de adquirir conhecimento dos outros, de apreciar a sua presença, de reconhecer a importância de unir-se a eles; a linguagem (...) consente-lhe entrar em comunicação com os seus semelhantes; enfim, à vontade o incita a entrar em contato com eles e a trabalhar junto a eles.(MONDIN, 1980, p.154).

Pela linguagem, o homem realiza-se, faz-se presente diante do universo e toma consciência de sua posição no mundo. A língua, assim o habilita a criar e a efetivar a comunicação das suas idéias, para que possam ser apreciadas pelos grupos de falantes.

Clemente Pinto (1928) vê a linguagem não só como meio de expressão da língua⁶ em si, mas também como a visualização na relação humana diante do absoluto e diante dos demais indivíduos nos diferentes grupos sociais (família; nação) por meio da língua literária, principalmente; ou melhor:

Neste propósito, tivemos muito em vista não só a correção, clareza e elegância da linguagem, condições essas essenciaes em um livro

⁶Que passamos a descrever nos capítulos subseqüentes.

de leitura, senão também a amenidade, variedade e utilidade dos assumptos. Omitimos, portanto, os que, por demasiadamente científicos, só pode causar tédio aos nossos jovens, e escolhemos os mais próprios para lhes despertarem nos ânimos o respeito da religião, o amor da pátria e da família, excitando-lhes ao mesmo tempo os sentimentos mais elevados, e desenvolvimento *pari passu* a imaginação e o bom gosto literário. (CLEMENTE PINTO, 1928, prólogo).

Assim, o autor da *Seleta* não nos apresenta especificamente em suas obras a noção de linguagem. Portanto, os dados acima posicionam a relação prática da linguagem com o princípio de formação integral do educando, no sentido de aflorar o amor a Deus, à Pátria e à família. A sua preocupação em adicionar textos de cunho moral para o ensino vernáculo vem de sua formação filosófica e teológica, visualizando o ser humano na sua expressão de totalidade⁷.

Destarte, não vemos alinhamento específico de C.P., e do mesmo modo de E.C.P., com as posturas da linguagem sob a ótica dos filósofos em questão. Eles, também, não apresentam em seus manuais didáticos o conceito de linguagem; mas que está implícito na noção de língua.

A seguir, tratamos da língua portuguesa num contexto inter-relacional e intra-relacional. Não temos a pretensão aqui de mostrar a evolução da língua, mas de fazer algumas considerações pertinentes a ela no cenário universalista.

Partindo da fala de Matoso Câmara Jr. (1981, p.158a) de que “[...] uma língua se distingue de outra pelo sistema de fonemas e pelo sistema de formas, em que essas formas se ordenam na comunicação lingüística: [...]”, compreendemos a inter-relação existente entre um grupo de língua

⁷ Ele apresenta textos que não questionam o sistema social e político vigente naquela época, pois esses textos inserem-se na política da “boa vizinhança”. Percebemos neste fato que a informação textual sobrepuja a reflexão crítica.

(*subfamília*) e desse grupo para com os demais. Conforme o filólogo brasileiro, a língua portuguesa veio de

A chamada família indo-européia compreende uma série de línguas faladas na Ásia e na Europa, desde o norte da Índia até a Península Ibérica. Com a expansão colonial dos países europeus, línguas indo-européias (principalmente o português, o espanhol, o francês e o inglês) foram levadas para os demais continentes.

A família é normalmente dividida em dez subfamílias, algumas já extintas como a *anatolia* (a qual pertencia a língua dos hititas) e a *tocária*. As outras são:

- a subfamília *germânicas* (que inclui o alemão, o inglês, o holandês, as línguas escandinavas, o flamengo, o iídiche, o africânder);
- a subfamília *itálica* (que inclui as antigas línguas da península itálica como o osco e o umbro; o latim e todas as línguas românicas: português, espanhol, italiano, sardo, catalão, romeno);
- a subfamília *indo-iraniana* (que inclui o persa, o curdo, o sânscrito, o hindí, o urdo, o bengali, o panjabi);
- a subfamília *balto-eslava* (que inclui o russo, o polonês, o tcheco, o servo-croata, o búlgaro, o ucraniano, o lituano, o letão);
- a subfamília *céltica* (boa parte destas línguas está extinta, mas há ainda línguas célticas faladas na Grã-Bretanha: o galês e o gaélico escocês; e na França: o bretão).
- As demais subfamílias são: a *albanesa*, a *armênia* e o *grego* (FARACO, 2005, p.207-208).

A partir do exposto, a língua portuguesa apresenta uma relação lingüística não só com as línguas do seu grupo (subfamília *itálica*), mas também com as demais. O método dos comparatistas permite estabelecer as relações de semelhanças morfológicas, por exemplo, que marcam o parentesco das línguas da família indo-européia entre si.

Clemente Pinto (1907, prólogo) não nos apresenta explicitamente o conceito de língua. A sua preocupação, no caso, é mostrar o aspecto prático do funcionamento da língua pela gramática apresentando o seguinte: “A grammatica não é um fim, é um meio: aprendemo-la não para saber grammatica, mas para falarmos e escrevermos com acerto”.

De outro modo, para Eduardo Carlos Pereira, em sua gramática (s./d., p.01): “**Língua Portuguesa** é o conjunto systematico das *palavras* de que servem povo portuguez e o povo brasileiro para comunicarem as suas idéias e pensamentos”. Ele restringe o uso da língua portuguesa somente ao Brasil e Portugal deixando fora as colônias portuguesas e as demais regiões lusófonas do planeta. A língua, no caso, constitui o código de palavras para expressar a comunicação de “idéias e pensamentos” entre os falantes.

A relação, no caso, entre a linguagem e a língua está na proximidade intrínseca, ou seja, de interdependência: a linguagem está para a língua, assim como a língua está para a linguagem. Observemos com Azevedo Filho (1971: p. 15) que a linguagem “Abrange [n]o seu estudo científico (...) dois aspectos: o aspecto da *língua* e o aspecto da *fala* ou *discurso*”. A língua tem a função social de comunicar idéias e sentimentos entre as pessoas; e a fala operacionaliza a comunicação humana, ou seja, transforma a língua em ato, quando utiliza o sistema da língua. Do fim social das línguas, em geral, é que abstraímos a noção de linguagem, segundo Bechara (2005, p.28), “[que é] qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar idéias e sentimentos, isto é, conteúdo da consciência”. A linguagem opera a transcendência⁸ humana. É por ela que o homem transcende sua ação. Assim, ele não só transcende os demais seres, mas auto-transcende. É por essa capacidade de transcender que ele se diferencia de forma superior aos demais existentes. É por isso que o ser falante utiliza-se de todos os recursos da linguagem. Naturalmente, a grande quantidade dos referidos

⁸ Cf. MORA (1978: p. 397) explica-nos (...) que o transcendente é o que está ‘para lá de alguma coisa’; transcender é ‘sobressair’.

recursos, ele as retira da língua. Essa é a fonte fecunda do falar humano. É por meio dela que o falante recria infinitamente a sua fala.

Falar é uma capacidade humana que depende de fatores internos e externos. Os fatores internos estão relacionados com a capacidade humana de falar pela utilização das condições anatômicas (biofísicas) e psíquicas. Os fatores externos estão relacionados à língua do meio social. Ora, a língua constrói-se natural e espontaneamente, atendendo às necessidades naturais dos falantes. A espontaneidade é a força motriz que o habilita a criar novas formas de expressão. A língua, na concepção do eminente lexicógrafo brasileiro:

É um conjunto de sons e ruídos, combinados, com os quais um ser humano, o falante, transmite a outro ou outros seres humanos, o ouvinte ou os ouvintes, o que está na sua mente – emoções, sentimentos, vontades, ordens, apelos, idéias, raciocínios, argumentos e combinações de tudo isso. (HOUAISS, 1991, p.07).

Portanto, a língua é o meio de comunicação básico entre os seres humanos que possibilita aos falantes, a partir de um número reduzido de sons e ruídos combinados de cada língua, a criação de muitas combinações na formação de palavras, frases e textos, tornando possível a partilha de conhecimentos entre si.

Diante da noção de gramática, faremos aqui uma rápida retrospectiva histórica da gramática, para lembrar, principalmente, a origem de sua construção. A gramática surge com a lógica dantesca dos pensadores gregos:

O fundamento essencial para essa ciência da gramática tem sido, como delineou Aristóteles na Grécia antiga, a disciplina filosófica da lógica. A gramática tradicional de cunho científico foi entendida

como ancilar do estudo filosófico que trata das leis de elaboração do raciocínio. A justificativa estava no pressuposto de que a língua, em sua organização e funcionamento, reflete fielmente essas leis.(CÂMARA JR., 1984, p.07).

Os pensadores e, em seguida, os gramáticos percebem a relação intrínseca da linguagem humana com a produção das idéias por meio do raciocínio. A expressão da idéia está, de um certo modo, relacionada aos mecanismos lingüísticos de sua produção.

Destarte, as citações mostram-nos “[...] a orientação no século XVIII da ‘Gramática Filosófica’ de Soares Barbosa, em português, como fora, em francês, a da ‘Grammaire Raisonnée’ de Port-Royal”. (CÂMARA JR., op.cit., p.07). Portanto, esses autores buscam compilar uma gramática a partir de elementos filosóficos que dão conta da explicação das ocorrências lingüísticas, relacionadas à lógica da estrutura do pensamento. Essa lógica é a que dita as regras de construção do período frasal.

Na tentativa de emancipação do modelo filosófico de gramática, esses teóricos, possivelmente, buscaram no “comparatismo” e na “história da língua” o que havia de mais apropriado e íntimo no seu estudo. Assim, esse estudo, aos poucos, vai galgando o seu “estatuto científico” que projeta o surgimento ulterior da “lingüística”, propriamente dita.

Diante desse processo evolutivo da gramática, Clemente Pinto (1907, p. 05) apresenta-nos o seguinte conceito de gramática: “[Ela] é a arte que nos ensina a falar e a escrever corretamente, isto é, sem erros”. Certamente que o padrão “correto” é o de prestígio social ditado pelos bons escritores, pois eles são modelos para a prática discursiva e para a prática escrita pela redação. Os bons textos dos bons escritores ditam a norma a

ser seguida pelos falantes quer na fala, quer na escrita, conforme a afirmação do gramático:

Esfórçamo-nos, outrossim, por prestar um pequeno auxílio aos que se aplicam à arte de escrever, pondo-lhes deante dos olhos trechos que lhes possam servir de modelo nos exercícios de redação. (CLEMENTE PINTO, 1928, prólogo)

É nessa perspectiva que o ensino da gramática fica centrado na prerrogativa: seguir a gramática dos bons escritores. Eis aí o mérito do bom aprendiz. Por conseguinte, aquele que fala e escreve “corretamente” é o que imita os melhores escritores. A competência do bom aprendiz está, principalmente nessa época, em saber imitar com elegância o discurso dos poetas, dos romancistas, dos filósofos, dos estadistas etc.; a metáfora discursiva tem a melhor posição de destaque no discurso do falante em geral. A partir daí é que a gramática normativa vai se construindo:

[ela] define um estado de língua considerada correta em função de uma norma fixada pelos teóricos, ou aceita pelo uso, ou seja, o código lingüístico aceito socialmente como sendo o código correto. É neste sentido que se fala de *erros de gramática*. (CÂMARA JR. apud GENOUVRIER & PEYTARD, 1985, p.144).

Como vimos acima, os teóricos é que estabelecem as normas de uso padrão nas *gramáticas normativas*, ou seja, a *variante de prestígio* da língua como tal. A *Grammatica Expolsitiva: Curso Elementar* (E.C.P.) segue também essa mesma orientação. Portanto, seguir o modelo padrão de escrita compreende a tradição norteadora da compilação das gramáticas de um modo geral. Quando vamos às raízes da origem do modelo padrão de uso da gramática da língua portuguesa, deparamo-nos

com a presença da gramática grega. A respeito disso afirma WEEDWOOD (2002, p 73):

O grego, até então, tinha permanecido quase tão inacessível quanto a mais remota língua asiática; agora, com a chegada na Itália de eruditos gregos vindos de Constantinopla habilitados a ensinar sua língua, ao menos Platão e o Novo Testamento podiam ser estudados em seu idioma original. Gramáticas do grego, primeiramente em grego, como as de Constantino Láscaris e Manuel Crisóloras e, em seguida, de modo mais acessível, em Latim (como a de Aldo Maurício, logo estavam escoando das prensas italianas (WEEDWOOD, 2002, p.73).

Assim, a *gramática grega* serve de modelo para a construção da *gramática latina* e esta para as gramáticas neolatinas.

3.3. As Obras de Clemente Pinto.

A gramática e a *Seleta* (C.P.) formam o conjunto das obras didáticas voltadas para o ensino do português destinado ao ensino primário, conforme a “advertência” do gramático (1907) que, desse modo, se expressa: “Limitamo-nos neste 2º curso a estas noções syntaticas que julgamos suficientes no ensino primário, e reservamo-nos a dar mais completo desenvolvimento no 3º e último curso da *Língua Materna*”. Inicialmente, apresentamos *A Língua Materna – Primeiro e Segundo Anno de Grammatica: 2º Curso*, editada em sua 1. ed. no ano de 1907; em seguida, tratamos da *Seleta em Prosa e Verso dos Melhores Autores Brasileiros e Portuguezes*, compilada em sua 38ª. ed. no ano de 1928. Enfatizamos que a gramática, em questão, é do período pseudo-etimológico da Língua Portuguesa; e a *Seleta*, nesta edição, é do período

moderno da Língua Portuguesa, embora apresente uma ortografia ocorrente do período pseudo-etimológico.

Em *A Língua Materna*⁹, o autor distribui, em suas cento e vinte e oito páginas (128 p.), o conteúdo gramatical. Ele a divide em dois campos: “lexeologia” e “syntaxe”. A “lexeologia” compreende as seguintes classes gramaticais: substantivo; pronome; verbo; advérbio; preposição; conjunção e interjeição. As quatro primeiras classes gramaticais estão distribuídas em subclasses. O substantivo e o adjetivo apresentam relações morfossintáticas e morfológicas quanto à sua formação. O verbo, além de suas subclasses, atende à distribuição morfológica. Quanto à syntaxe, a gramática configura a composição dos elementos da frase e estabelece as relações de concordância verbal e de concordância nominal. Há, também nesse ponto, a classificação inter-oracional relacionada aos elementos coesivos da gramática.

A “lexeologia”, portanto, abarca os aspectos fonéticos como elementos mínimos das palavras que estão subdivididos em “vogaes” e “consoantes”.

Percebemos, na gramática, a presença de notas de rodapé, orientando o leitor quanto aos aspectos gramatical e pedagógico, a seguir enumerados: prosódia; didática do português; lexicografia; uso padrão da língua embasado nos escritores de prestígio; ortografia; morfologia; semântica; regência de colocação dos pronomes átonos e oblíquos; uso do pronome relativo; concordância; prosódia dos verbos; ortografia dos verbos; forma verbal não aceita pelo uso padrão da língua; variação de classes de palavras não recomendadas pelo uso padrão da língua; conceituação dos elementos coesivos interoracionais. Por si só, as notas

vêm enriquecer os pontos da gramática, em questão, da seguinte maneira: ora explicando/ descrevendo, ora apontando normas de uso da língua de prestígio.

A natureza pedagógica da gramática é estar a serviço do recurso didático para o ensino do português operacionalizado pela prática dos exercícios de fixação, para cada lição de gramática e por exercícios de reforço no final de cada ponto da gramática (conjunto de lições), finalizando com um questionário-resumo, abrangendo o conteúdo estudado. Desse modo, fixar as noções dos elementos de gramática torna-se um meio, conforme o autor, para uso prático da oralidade e da escrita padrão em que as depreendemos, a partir do epíteto latino, no prólogo da gramática, assim descrito: *Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla*¹⁰. Nesse epíteto, podemos evidenciar, a princípio, a característica especial de sua gramática ser tanto mais didática do que descritiva/ explicativa. O uso dos modelos-padrão é que podem orientar o aprendizado das noções gramaticais, em geral. Essa gramática, contemporaneamente denominada, é a *Gramática Pedagógica*, conforme a concepção do autor de obra didática de gramática:

Ela [gramática normativa] baseia-se em modelos de um período da história da língua que a partir deles, fundamenta suas regras em textos, estabelecidos a chamada *norma padrão* ou *norma culta*. Entretanto, quando a gramática registra fatos e tem por objetivo o ensino, ela é modernamente chamada pedagógica. (MESQUITA, 1995, p.16).

É o que observamos em *A Língua Materna*, de C.P., quanto à apresentação de seus conteúdos, seguida de exercícios de aplicação e

⁹ Nos anexos mostramos cópia do seu índice de duas páginas.

questionário de fixação com perguntas e respostas, para cada conteúdo, ou ponto gramatical. Com isto, o autor dessa gramática, em o *prólogo*, de o *1º Curso*¹¹ justifica seu didatismo, a seguir expresso:

O presente volume é destinado àqueles que ensaiam os primeiros passos no estudo da gramática. Facilitar-lhes e amenizar-lhes este estudo, de si árido e fastidioso, foi o nosso principal empenho; por isso às definições abstrusas substituímos explicações fáceis e claras, e por meio de numerosos exercícios, procuramos despertar neles o gosto pelo estudo da própria língua, desenvolver-lhes o raciocínio e habituá-los a pouco e pouco a exprimir seus pensamentos com clareza e correção. (CLEMENTE PINTO, 1906, prólogo).

A evidência da preocupação didática expressa nessa obra é mais que notória. C.P. preocupa-se, destarte, em proporcionar o aprendizado da gramática para estudantes que estão iniciando esse estudo. Desse modo, cabe-lhe a tarefa de facilitar ao máximo o seu aprendizado.

A seguir, após mostrarmos a gramática (C.P.), passaremos para a *Seleta* (C.P.)¹². Ela é publicada em uma época quando surgem as demais seletas de textos, apresentando uma variedade de excertos de diferentes autores brasileiros e portugueses, para subsidiar o ensino da gramática portuguesa, conforme a política dos “programas de exames em vigor” (MOLINA, 2004, p.226). A *Seleta* (C.P.) traz textos em prosa e poesia quer de cunho literário, no sentido estrito, quer na linha informativa abrangendo textos de geografia, história, e ciências em geral e outros que tratam da moral. Muitos desses textos são do gênero em prosa para o gênero em poesia. A obra, nas suas quatrocentos e vinte páginas (420), compreende,

¹⁰ O caminho é longo pelo conceito, [mas] breve e eficaz pelo exemplo.

¹¹ Em o *prólogo*, de o *2º Curso*, C.P. mantém o rigor didático de sua obra, assim: *Neste, como naquele* [1º Curso], *obedecemos ao mesmo critério, seguimos o mesmo método.*

¹² Ilustremos, em anexo, a mesma com cópia de duas páginas (2 p.) e com o índice.

o que poderíamos denominar, a mini-enciclopédia da época, dada a variedade e a quantidade de informações nela contida. Desse modo, a sua leitura era reservada para a classe dos mais adiantados, conforme a afirmação de Müller (1981).

As notas de rodapé da *Seleta* atestam-nos uma riqueza de detalhes que explicam, descrevem e apresentam normas de uso da língua de prestígio. As setecentas e uma notas (701) estão distribuídas nas quatrocentas e quinze páginas (415), de maneira não uniforme, isto é, há, por exemplo, páginas com cinco notas e outras páginas com nenhuma nota. Classificamo-las em dezesseis tipos formais, de acordo com a natureza informativa. Basicamente, agrupamo-las em dois blocos: o bloco relacionado com as questões da língua e da gramática e o bloco, contendo informações sobre os conhecimentos gerais. A seguir, mostramos em um quadro a distribuição das notas e de suas denominações quer relacionando ao número de ocorrências, quer apontando o percentual de ocorrências presente no corpo da obra:

Quadro 1: classificação das notas de rodapé.

Notas de rodapé relacionadas à língua e à gramática:			Notas de rodapé relacionadas aos conhecimentos gerais:		
Tipos:	Ocorrências	%	Tipos:	Ocorrências	%
<i>ortoepia-1</i> ¹³	11	1,4	<i>biografia</i>	75	10,5
<i>ortoepia-2</i> ¹⁴	2	0,4	<i>história</i>	41	6
<i>ortografia</i>	5	0,8	<i>geografia</i>	20	3
<i>morfossintaxe</i>	4	0,7			
<i>lexiologia</i>	3	0,6			

¹³ Ortoepia em língua portuguesa.

¹⁴ Ortoepia em língua estrangeira.

<i>lexicografia</i>	389	55			
<i>formas apropriadas</i> ¹⁵	34	5			
<i>sintaxe</i>	92	13			
<i>semântica</i>	12	1,5			
<i>filologia</i>	9	1,5			
<i>forma latina</i>	2	0,4			
<i>versão estrangeira</i> ¹⁶	1	0,1			
<i>versão portuguesa</i> ¹⁷	1	0,1			
Subtotal	565	80,5	Subtotal	136	19,5
Total: 701 ocorrências de notas de rodapé.					

O quadro acima, nos revela a grande preocupação lingüística da *Seleta*, servindo de modelo de linguagem. As notas de rodapé sobre a língua portuguesa são o foco e o centro de atenção, mas também as informações de natureza de conhecimentos gerais destacam-se no texto.

Quanto ao aspecto lingüístico, a grande ênfase é dada ao significado das palavras perfazendo um percentual de 55%; e à organização dos vocábulos na oração compreendem um percentual de 13%. Já entre as notas de conhecimento geral, há maior ocorrência nas notas biográficas. Destarte, notamos o zelo do autor para com seu público leitor quando repassa um número bastante significativo de elementos elucidativos tratando das questões de gramática e de conhecimentos gerais, para que cada um possa tirar o máximo de proveito da leitura da *Seleta* e, em

¹⁵ Quanto ao uso.

¹⁶ Versão de texto português para língua estrangeira.

¹⁷ Versão de texto em língua estrangeira para o português.

seguida, possa aplicá-la na conversação e na escrita, seguindo o padrão da língua.

3.4. A Obra de Eduardo Carlos Pereira

Na *Grammatica Expositiva – Curso Elementar* (E.C.P.)¹⁸, na sua 29ª. ed. (s./d.), o gramático, também, organiza a sua obra didática de gramática distribuindo-a em duas partes: “lexeologia” e “syntaxe”.

Na “lexeologia”, a obra está dividida em dois subgrupos: “phonologia” e “morphologia” que, por sua vez, apresentam subdivisões. Há três componentes na “phonologia”, assim denominados: “phonetica”, “prosódia” e “orthographia”, que se subdividem sucessivamente. A “morphologia” está dividida em duas partes: “taxeonomia” e “etymologia” com suas respectivas subdivisões.

Na “syntaxe”, a gramática aborda os elementos inter-oracionais (coordenação e subordinação) e elementos intra-oracionais (membros essenciais; membros complementares e membros acessórios da oração), tratando basicamente da concordância e da regência do verbo com o nome e da regência de colocação da ordem dos termos na oração.

Em suas cento e cinquenta e nove páginas (159 p.), a obra didática propõe questionário sobre o conteúdo no final de cada página. Para cada lição completa de um conteúdo, há, o que E.C.P. designa, “exercício analytic” de fixação.

A ortografia da *Grammatica Expositiva* está, notoriamente, inserida no contexto do período pseudo-etimológico da Língua Portuguesa¹⁹. Ela, de acordo com o que o autor menciona, está “adaptada ao 1º anno dos

¹⁸ Colocamos, nos anexos, as cópias das duas páginas escolhidas aleatoriamente no corpo da obra e o índice.

¹⁹ A gramática (E.C.P.) que analisamos é da 29ª. ed. (s./ d.), está inserida no contexto do português moderno, porém está compilada seguindo a orientação do período pseudo-etimológico do português prescrevendo, ainda nesta direção, as suas regras ortográficas (consoantes geminadas; consoantes duplas etc.).

Gymnasios e aos Cursos das Escolas Complementares”. Por isso observamos a razão do seu didatismo.

A seguir, exporemos junto ao autor da “Grammatica”, em seu prólogo, o plano de elaboração dela. Por ser didática, ela persegue o caminho da clareza estabelecendo relações comparativas entre os elementos gramaticais mínimos – letra e som – entre os elementos gramaticais intermediários – palavra e idéia – e entre os elementos gramaticais superiores – frase e pensamento – gramática e língua.

Além disso, há, ainda, a inclusão de elementos que remetem a questões de moral, para que se possa lapidar “o caráter moral do aluno”; para tanto, notamos a presença de tais elementos em toda obra referindo-se às noções “da moral e da religião, na história de nossa pátria, na vida do lar [...]”. Para facilitar a comparação do estudo da língua com a gramática, o educador acrescenta, no final de sua gramática, um glossário das palavras que estão marcadas no texto com asterisco; que leva o aluno a familiarizar-se progressivamente com o domínio da gramática da língua padrão.

Acrescentando ao que foi exposto, notamos a ocorrência de elementos filológicos – metaplasmos – que saltam imediatamente aos nossos olhos, para introduzir aos iniciados dos estudos de gramática um pouco sobre o processo de evolução da língua vernácula.

A gramática (E.C.P.), pelo seu caráter didático, mostra-se bastante prática, quando propõe uma série de exercícios de fixação e compreensão dos elementos de gramática. Assim, ela constitui um recurso pedagógico para o ensino do português.

Percebemos, assim, que a linguagem, a língua e a gramática estão entre si correlacionadas. Quando falamos de linguagem, subentendemos que estamos tratando, no mais elevado nível de abstração, de um modo de

ser do homem como entidade capaz de expressar e comunicar ao outro as suas idéias e sentimentos. O homem operacionaliza a sua ação de linguagem pela língua, ou seja, pelo sistema de código que desencadeia o processo da comunicação; mas para que isso aconteça é necessária a organização entre os falantes de um conjunto de regras operacionais, tornando possível o uso do discurso de maneira individual. A gramática, portanto, elucida as regras internalizadas na língua.

A partir das generalidades expostas, entendemos o entrelaçamento entre a linguagem, a língua e a gramática enquanto unidade de comunicação, agrupando uma variedade de elementos orientando o seu uso. À medida que o homem muda a sua concepção de ser, altera a sua relação com a linguagem, com a língua e com a produção gramatical, pois a alteração está na reordenação de elementos capazes de aperfeiçoarem cada vez mais o processo de comunicação, sem, todavia, transformar o sistema da língua. Isso posto, percebemos, neste capítulo, a ocorrência natural da posição de não ruptura dos teóricos e gramáticos entre si, nos contextos históricos, referentes à linguagem, a língua e a gramática. Cada um – teórico e/ ou gramático– apresenta a sua contribuição de elementos que complementam a descrição/ explicação das formas de entendimento da linguagem, da língua e da gramática.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise do *corpus* da pesquisa, apontando as relações comparativas dos elementos explicativos/ descritivos de gramática (ortoepia, ortografia, morfologia e sintaxe), ocorrentes na *Seleta* e nas gramáticas de C.P., de E.C.P. e de Bechara.

IV - CONFRONTO ENTRE AS GRAMÁTICAS (C.P./ E.C.P.) E AS NOTAS GRAMATICAIS EM A *SELETA*

Apresentamos, no capítulo anterior, as partes que compõem as obras de Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira e passamos a fazer aqui algumas considerações pertinentes à gramática, aplicadas ou não à *Seleta* (livro de leitura) em que apontamos observações de *prosódia*, *ortoépia*, "*lexiologia*" e *sintaxe* feitas por Clemente Pinto, a partir das notas de rodapé. Para tanto, estabelecemos algumas comparações com a *Gramática Expositiva: Curso Elementar* (s./d.), de Eduardo Carlos Pereira¹; e, em seguida, buscamos a aproximação com Evanildo Bechara (2005), a partir de sua *Moderna Gramática Portuguesa*

Ao trabalharmos com as gramáticas de C.P. e E.C.P., procuramos fazer a aplicação do *princípio da imanência*, da HL e, quando trabalhamos com a gramática de Bechara, relacionada à gramática de C.P., procuramos aplicar o *princípio da adequação*, da HL. A operacionalização da análise da pesquisa ocorre mediante o uso dos seguintes parâmetros de análise: notas ortoépicas e ortográficas; questões morfológicas e taxionômicas; relacionamento intra e inter-oracional das ocorrências sintáticas prescritivas. O *corpus* desta pesquisa (gramática de C.P.) remete-nos, metodologicamente, à busca de epistemologia própria inscrita no *princípio*

da imanência que revela a descrição e/ ou explicação dos fatos lingüísticos em questão; e o *princípio da adequação* mediante a aproximação histórica das ocorrências lingüísticas abordadas.

Antes de procedermos à análise dos dados de nossa pesquisa, remetemo-nos, inicialmente, à organização da *Grammatica Expositiva: Curso Elementar* (s./ d.), de E.C.P. a partir da qual ainda tecemos alguns paralelos organizacionais com a gramática *Língua Materna: Primeiro e Segundo Anno de Grammatica - 2º Curso* (1907), de C.P.

A primeira observação, que merece atenção quando tomamos as gramáticas de C.P. e E.C.P., é a coincidência de serem publicadas no mesmo ano – 1907 -; porém, em meses distintos: a gramática de C.P. em novembro e a gramática de E.C.P. em dezembro².-.

Vejamos outras observações de contrastes a respeito:

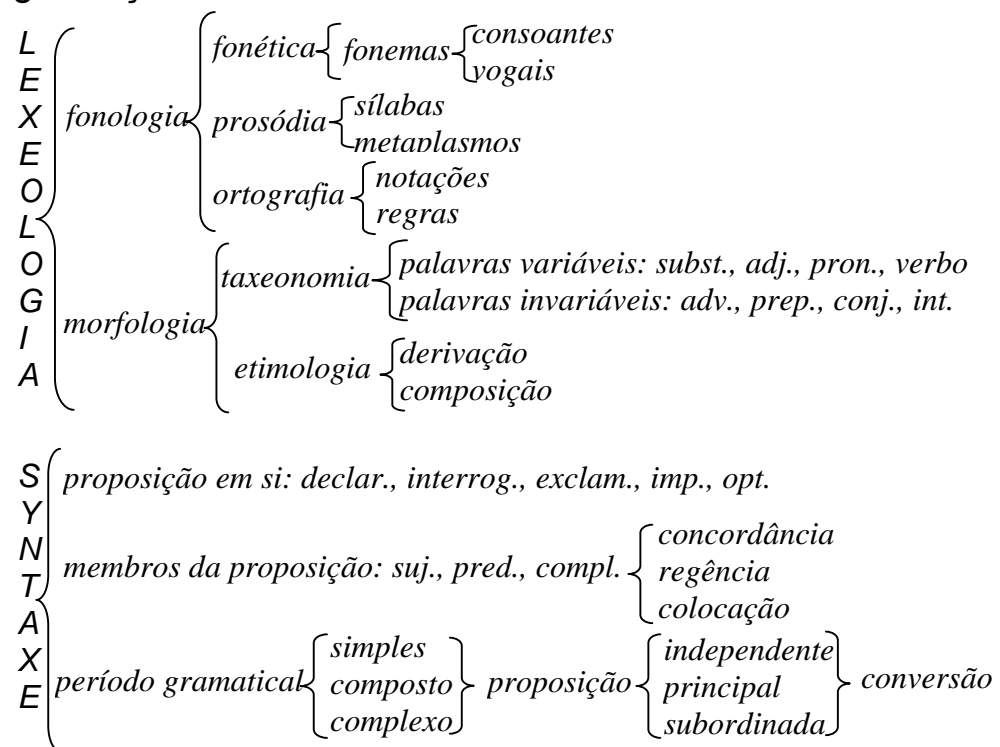
- a) C.P. e E.C.P. dividem a gramática em duas partes: *lexeologia* e *syntaxe*.
- b) C.P. e E.C.P. estabelecem correspondência entre a teoria gramatical e a proposição de exercícios práticos.
- c) E.C.P. estende-se mais na abordagem teórica, quando trata dos elementos de descrição referentes à *fonologia* que a engloba, neste contexto, a *fonética*. Tudo isso faz parte da *lexeologia*. Ao contrário, C.P. aborda a questão da fonética de forma mais sintética.
- d) E.C.P. e C.P apresentam, por sua vez, oito classes gramaticais, a saber: substantivo; adjetivo; pronome; verbo; advérbio; preposição; conjunção e interjeição.

¹ Adiante apresentamos um maior detalhamento dessa gramática e relacionamos com a gramática de C.P.

² Conforme já afirmamos, não dispomos da 1ª. ed.; e sim da 29. ed. (s./d.).

- e) Quanto à sintaxe, E.C.P. estende-se um pouco mais em relação à C.P., quando descreve e classifica as regras sintáticas de uso da língua padrão.
- f) E.C.P. destina a sua gramática aos adolescentes – *1º anno dos gymnasios* e C.P. destina-a aos educandos do 5º ano primário, ou seja, àqueles que ultrapassaram os *primeiros passos no estudo da gramática (A Língua Materna: 1º Curso)* que atende “aquelles que ensaiam os primeiros passos no estudo da gramática”³. (prólogo).

Diante do exposto, a gramática de E.C.P. ([s./d.], p.160) apresenta a seguinte organização:



C.P. não apresenta, em sua gramática, as denominações *fonologia* e *fonética*, quando trata dos fonemas. Ele não distingue *prosódia* de *ortoépia*, ou seja, designa-as como sinônimas uma da outra.

³ Atende o 4º ano primário (atualmente, ensino fundamental).

Outro dado importante, em E.C.P., é a presença, mesmo que introdutória, dos *metaplasmos* (ausentes em C.P.).

Quanto à morfologia, C.P. denomina o referido estudo em *classificação das palavras (taxeonomia – E.C.P.)*; distribui a mesma em *derivação e composição* dos substantivos e adjetivos (*etymologia – E.C.P.*). Percebemos, assim, a forma mais apurada de E.C.P. na terminologia gramatical. C.P. deixa de apresentar, em sua gramática, o aspecto sintático da regência verbal que é contemplado na gramática de E.C.P. Resumindo: a gramática de E.C.P., embora básica, apresenta mais dados descritivos do que a gramática de C.P.

Não é nosso intuito, aqui, abordar todos os aspectos das gramáticas de C.P. e E.C.P., mas apresentar uma amostragem que dê conta da noção geral das partes da gramática (fonética/ fonologia; morfologia e sintaxe). Para tanto, partimos das ocorrências nas notas de rodapé, enfatizando as mais significativas da *Seleta*, confrontando-as com as gramáticas de C.P e E.C.P, para adequarmos, temporalmente – o período vai de 1907 a 1961 – com a gramática de Bechara (2005)⁴.

4.1. Notações Ortoépicas e Ortográficas

A *Seleta* apresenta-nos, em notas de rodapé, orientações que traduzem a pronúncia e a ortografia da época (final do século XIX e meados do século XX), frisando o que já abordamos. Assim, trata da ortoépia e da ortografia sem designá-las. Com essas notas, C.P. tem a preocupação de mostrar o “padrão da oralidade” e o “padrão de escrita” da

⁴ Cf. 1. ed. da *Moderna Gramática Portuguesa* compilada em 1961; já a 37. ed. é de 1999 e sua 15ª reimpressão é de 2005.

época. O padrão ortográfico da *Seleta* corresponde ao período da *ortografia moderna* da língua portuguesa, a partir de 1911, referente ao exemplar de que dispomos (1928), porém não corresponde à forma da escrita, período *pseudo-etimológico*. A seguir, apresentamos as ocorrências ortoépicas:

1)⁵ Deve-se pronunciar: pêsá-me e não pésa-me (p.16). 3) Resoavam – pronuncia-se: ressoavam (p.27). 0) Redargüiu – pronuncia-se: redargu-íu (p.33). Antonio *Wirtz* → 1) Esta palavra pronuncia-se *Virtz*⁶ (p.54). 1) *pégadas* – pronuncia-se com e aberto e o primeiro acentuado (p.93). 1) Tramways – palavra inglesa, lê-se tramueis⁷ - bondes (p.189). 1) E'xodo – pronuncia-se eisodo (p.195). 2) Presagiar – pronuncia-se pressagiar (p.196). 1) lichens – pronuncia-se líquens⁸. (CLEMENTE PINTO, 1928, p.327).

Relativamente a esse fato lingüístico – ortoepia –, *A Língua Materna: 2º Curso*⁹ traz-nos poucas linhas; vejamos: “A parte da lexicologia que ensina a pronunziá-las [as palavras] corretamente chama-se **Prosódia** ou **Ortoépiá**” (p.07). Percebemos aqui, conforme o que foi dito anteriormente, a não distinção entre prosódia e ortoépia. Mais adiante, a gramática de C.P. orienta o leitor sobre o seu aprendizado: “[...] a prosódia, ouvindo as pessoas cultas que falam corretamente e consultando os dicionários”¹⁰ (ibid.). A fala correta das pessoas cultas e as consultas de dicionários constituem as fontes de conhecimento para quem quer apreender *prosódia*.

⁵ O número corresponde ao da nota de rodapé da *Seleta*.

⁶ Observamos em C.P., na condição de prof. de alemão, a preocupação em registrar a ortoepia na língua alemã.

⁷ C.P. observa a ortoepia inglesa.

⁸ A forma da escrita, para a pronúncia em questão, já introduz a mesma (palavra) ao período moderno da ortografia.

⁹ O dado seguinte é da 18. ed. Assim, a 1. ed. não o contempla.

¹⁰ Idem nota nº 9.

A *Gramática Expositiva: Curso Elementar* (E.C.P.), sobre o assunto, destaca implicitamente o aspecto fonológico da prosódia¹¹, quando afirma: “**Prosódia** é a parte da Phonologia que estuda a boa pronúncia das palavras, bem como os phonemas combinados na sua formação” (p.15). Podemos perceber, desde então, o estado implícito da compreensão do fonema como unidade fonológica, ou seja, unidade de traços distintivos que permite a comunicação entre os falantes da língua. Assim, essa gramática, também, recomenda, ao aprendiz, as fontes para o aprendizado da prosódia:

A boa pronúncia das palavras aprende-se principalmente na convivência de pessoas bem falantes e com o socorro de um bom dicionário prosódico. A prosódia é uma parte eminentemente practica, e pequeno é o auxílio que lhe pode prestar a gramática¹² (PEREIRA, [s./d.],p.15).

Notadamente, observamos que o “bom uso” da pronúncia vem da boa prática comunicativa e do auxílio de dicionário em questão. Não descartamos outras práticas para o aprendizado da *prosódia*, como intui o gramático, por exemplo: a arte declamatória e a oratória (hoje aplicada ao teatro, cinema, televisão).

Bechara (2005) trata, distintamente, a questão da ortoépia, em relação à questão da prosódia. Para ele:

Ortoépia é a parte da gramática que trata da correta pronúncia dos fonemas.
Preocupa-se não apenas com o conhecimento exato dos valores fonéticos dos fonemas que entram na estrutura dos vocábulos, considerados isoladamente ou ligados na enunciação da oração,

¹¹ E.C.P. denomina *prosódia* e não ortoépia quando trata do estudo da pronúncia correta.

¹² A ortografia *pseudo-etimológica* faz-se presente na gramática de E.C.P.

mas ainda o ritmo, a entoação e expressão convenientes à boa elocução (BECHARA, 2005, p.76).

Depreendemos que a boa ortoépia trata da pronúncia dos fonemas da língua padrão. Vejamos alguns exemplos do autor citado: *são fechadas as vogais nasais (...) em –amos e –emos do pres. e pret.perf. do indicativo da 1ª e 2ª conjugação (id.)*.

Quanto à *prosódia*, A *Moderna Gramática Portuguesa* destaca o seguinte:

Prosódia é a parte da fonética que trata da correta acentuação e entoação dos fonemas.

A preocupação maior da *prosódia* é o conhecimento da sílaba *predominante*, chamada *tônica* (p.84).

Observamos, aqui, duas observações pertinentes às gramáticas de C.P. e E.C.P. e contrastamo-las com a posição de Bechara, no espaço de tempo compreendido: 1. Bechara faz nítida diferença nocional entre *prosódia* e *ortoépia*; 2. o que C.P. e E.C.P. denominam *prosódia* é, para Bechara, o estudo da *correta acentuação e entonação dos fonemas*. Isso não significa que haja uma disparidade enorme, porque ambos estudos – ortoépia e prosódia – tratam da realização dos fonemas da língua, porém em âmbitos diferentes: ortoépia relaciona-se à articulação correta dos fonemas e a prosódia aos movimentos de maior ou menor intensidades e maior ou menor altura (frequência) dos fonemas articulados e específicos para cada palavra da língua no enunciado. Portanto, há uma inter-relação bastante próxima entre elas. Justificamos tal distinção pelo advento dos muitos estudos lingüísticos que subsidiam, sobremaneira, a reformulação das gramáticas.

Quanto à *ortografia*, a *Seleta* apresenta as seguintes ocorrências de palavras que mesclam a ortografia do período *pseudo-etimológico* e do período *moderno* da língua portuguesa:

2) *ombro* é a graphia correta e não *hombro*; do mesmo modo deve-se escrever: *exuberante, ontem, póstumo, systema, teor, Teresa, Tiago* (p.60). 1) *terremoto* ou *terramoto* (p.111). 1) *Ramalhete* ou *ramilhete* (p.155). 2) *musulmana* – a fôrma mais usada hoje é *muçulmana* (p.188). 4) *destrinçou* e não *destrinchou*¹³ (p.252). 1) *docel* – a graphia correta é *dossel* (p.353). 6) *Achilles* e não *Achylles* (p.397).

C.P. apresenta o estudo da ortografia em *A Língua Materna: 1º Curso* (s./d.) e não, como esperávamos, em *A Língua Materna: Primeiro e Segundo Anno de Grammatica - 2º Curso*¹⁴ (1907). Destarte, a gramática I contempla as regras ortográficas, nos seguintes casos:

1. ditongos em finais de palavras, quer os terminados em *ã* e *não an*, quer os terminados em *eu, quando o e é aberto* (p.07); 2. o *ç* (*c cedilhado*) só se emprega antes do **a, o, u**; nunca antes de **e** ou **i**; 3. Nunca se começa a palavra por **c**, mas sim por **s** (p.27); 4. O **c**, como na palavra **casa**, só se emprega antes de **a, o, u**: antes de **e** e **i** emprega-se **qu**; ex.: *carro, cova* (...) (p.44); 5. O **G** com o valor de **gue**, só se emprega antes **a, o, u**, como em **gato, gozo, gula**; antes de **e** e **i** – emprega-se **gu** – **guerra, guizo**; 6. O **G** valendo **je**, só se emprega antes de **e** e **i**; antes de **a, o, u** emprega-se **j** (p.56); 7. Representam-se os sons nasais com **am, em, im, om, um** antes de **b, p**; nos outros casos representam-se com **na, em, in, on, um**; 8. No fim das palavras representam-se estes sons por **ã, em, im, om, um** (...) (p.82); 9. No princípio das palavras escreve-se em geral **ch** (...); 10. No meio das palavras escreve-se **x** depois de ditongo ou do som nasal em **em** (...) ¹⁵ (p.133).

¹³ A forma *destrinçou* (sibilante) era considerada a “forma padrão” que deu lugar a “forma não-padrão” *destrinchou* (palatizada).

¹⁴ Passamos, por ora, denominá-la *gramática I* para *A Língua Materna: 1º Curso* e *gramática II* para *A Língua Materna: 2º Curso*.

Percebemos, assim, que as ocorrências ortográficas da *Seleta* não contemplam as regras ortográficas da gramática I, já que as da gramática I vêm complementar o que não está no referido livro de leitura. Vimos que a preocupação de C.P. é chamar atenção do leitor para aquelas grafias que representam possíveis dúvidas.

E.C.P., em sua gramática, acrescenta não só o conceito de ortografia, mas também a indicação das fontes para a aquisição do conhecimento ortográfico¹⁶, abordando-as com mais riqueza de regras e de exceções. A seguir, tomamos um exemplo que ilustra muito bem a forma de abordagem da regra ortográfica e sua respectiva exceção, em um contexto do período *pseudo-etimológico* da língua portuguesa:

4ª. Dobram-se, em geral, as consoantes nas palavras que começam por :

ac accorrer, accomodar	ap aparecer, aprovar	op oportuno, oppor
ad adderir, adduzir	ef efeito, eficaz	col collega, colaborar
af afirmar, afeição	dif difundir, difficil	suf sufficiente, suffocar
ag aggravar, aggredir	oc occasião	sup supplicar, supplicio
at attenção, attribuir	of offerecer, offense	il illuminar, illegal
im immortal, immuta <u>ç</u> vel	sug suggerir, suggestão	

EXCEPTUAM-SE: *oculto, opinião, opaco, operar, afogar, imagem, imitar, e seus derivados* (p.21).

Diante do exposto, percebemos que não há uniformidade das abordagens na apresentação das regras ortográficas entre a gramática I e a *Gramática Expositiva: Curso Elementar*.

Bechara (2005) declina vinte e três letras (23) fundamentais do alfabeto português e acrescenta mais três letras dos *casos especiais* (k, w,

¹⁵ Agrupamos e ordenamos, aqui, todas as regras ortográficas da gramática I, para facilitar a sua leitura, pois estavam dispersas em toda a obra.

¹⁶ Apresenta-as em nota.

y). Com relação a C.P., o quadro das letras fundamentais permanece no mesmo espaço de tempo a que nos referimos; contrariando, deste modo, o quadro dos grafemas em E.C.P. que lista vinte e cinco (25) letras¹⁷.

No cenário moderno ortográfico, Bechara (2005) aponta-nos o /ʎ/ (vibrante múltipla) e /s/ (sibilante), na regra VI – *Letras dobradas*, o seguinte:

21) Escrevem-se *rr* e *ss* quando, entre vogais, representam os sons simples do *r* e do *s* iniciais; e *cc* ou *cç* quando o primeiro soa distintamente do segundo: *carro, farra, massa, passo; convicção, occiptal* etc.

22) Duplicam-se o *r* e o *s* todas as vezes que há um elemento de composição terminado em vogal se segue, sem imposição do hífen, palavra começadapor uma daquelas letras: *albirrosado, arritmia, altíssimo, derrogar, prerrogativa, pressentir, sacrossanto*, etc. (p.95).

Não pretendemos mostrar exaustivamente, aqui, a mudança ortográfica entre o período pseudo-etimológico e o período moderno na ortografia da língua portuguesa. Como sabemos, houve muitas reformas ortográficas nesse ínterim. Ilustramos, a partir da *Seleta*, como algumas grafias pseudo-etimológicas, por exemplo, passaram para a grafia moderna que se iniciaram na 38^a. ed. dessa e que perpetuam até o momento atual, como por exemplo: a perda do *h* em *ombro, ontem, póstumo, teor, Teresa e Tiago*, mas mantém-se em um número expressivo de ocorrências a ortografia pseudo-etimológica. Atentamos, assim, para o que afirma Bechara (2005), na regra 14 e 15:

14) Quanto a etimologia o *h* não justifica, não se emprega: *arpejo* (substantivo), *ombro, ontem*, etc. E mesmo que justifique, não se escreve no fim de substantivo e nem no começo de alguns

¹⁷ Ele acrescenta o *k* e o *y* com as demais em comum com C.P.

vocábulos que o uso consagrou sem este símbolo, *andorinha*, *erva*, *felá*, *inverno*, etc.

15) Não se escreve *h* depois de *c* (salvo o disposto em o nº 12) nem depois de *p*, *r* e *t*: o *ph* é substituído por *f*, o *ch* (gutural) por *qu* antes de *e* ou *i* e por *c* antes de qualquer letra: *coreografia*; *cristão*, *querubim*; *química*; *farmácia*; *fósforo*; *retórica*; *ruibarbo*; *teatro*; *turíbulo*; (p.94).

Outra regra importante a considerar é a 16 que diz respeito ao desfazimento das consoantes geminadas e das consoantes não articuladas, do período pseudo-etimológico:

16) Não se escrevem as consoantes que se não proferem: *asma*, *assinatura*, *ciência*, *diretor*, *ginásio*, *inibir*, *inovação*, *ofício*, *ótimo*, *salmo*, e não *asthma*, *assignatura*, *sciencia*, *director*, *gymnasio*, *inhibir*, *inmovação*, *officio*, *optimo*, *psalmo* (p.94).

Notamos que as regras ortográficas do período moderno rompem definitivamente com o período pseudo-etimológico da língua portuguesa mantidas em um número bastante expressivo na *Seleta*. A respeito disso, Carvalho (2005, fl.2) afirma o seguinte: “No século XIX, a ortografia no Brasil estava no mesmo estado que em Portugal. Pode-se dizer que havia unidade... no caos”. Isso nos remete o não entendimento geral dos intelectuais concernente à ortografia daquela época. Mais adiante, o autor esclarece-nos sobre o que ocorre com a reforma ortográfica em meados do século XX:

O projecto da Academia Brasileira de Letras de 1907 acabou por não ir por diante e, por outro lado, Portugal cometeu o absurdo erro de avançar sozinho para a reforma. Assim, e apesar de a reforma portuguesa ser defendida sem alterações, para uso no Brasil, por filólogos brasileiros do calibre de Antenor Nascentes e Mário Barreto, o certo é que, durante alguns anos, ficaram os dois países com ortografias completamente diferentes: Portugal com uma

ortografia moderna, o Brasil com a velha ortografia pseudo-etimológica (CARVALHO, id., ibid.).

Assim, passamos a entender o uso da ortografia pseudo-etimológica inscrita nas obras de Clemente Pinto e Eduardo Carlos Pereira.

A *Moderna Gramática Portuguesa* (Bechara), no entanto, segue as normas ortográficas, deste modo, descritas:

O Acordo Ortográfico Luso-Brasileiro de 1943 fixou a acentuação gráfica em 16 regras e 17 observações. Agora, a Lei 5.765, de 18 de dezembro de 1971, veio simplificar esse conjunto, com a abolição de duas regras (a do acento diferencial de timbre e a do acento grave e circunflexo nas sílabas subtônicas) e duas observações (LUFT, 1979, p.01).

Diante da afirmação acima, a gramática de Bechara (2005) é orientada pelo padrão ortográfico vigente em nosso tempo atual.

4.2. Notações morfológicas taxionômicas

A *Seleta*, em notas de rodapé, aponta-nos algumas observações pertinentes à classificação duvidosa de certas palavras em um contexto intratextual. Deste modo, destacamos as seguintes classes de palavras: substantivo, advérbio, pronome e conjunção.

Quanto ao *substantivo*, verificamos as seguintes notas: “2) *Mercê de Deus = graças a Deus; locução que alguns gramáticos consideram como aposto à oração*” (p.28). “4) *O ai Jesus – locução substantiva, é o mesmo que mimoso*” (p.35). Essa nota refere-se ao texto que diz: “Comedido e de bons termos para todos, em pouco tempo ficou sendo o ai Jesus da

Fazenda”. Observamos que o substantivo pode ser expresso, ainda, pela locução substantiva (duas ou mais palavras).

O adjetivo, com função adverbial (C.P.), eventualmente, pode ser empregado no lugar do advérbio; assim: 0) *Nota-se o emprego adverbial do adjetivo **pacífico** em vez de **pacificamente** (... amemos e vamos seguindo pacíficos^o) por nosso caminho* (p.23).

As expressões *A pino* (p.02) e *A rodo* (p.38) são consideradas *locução adverbial e locução popular* (C.P.).

Quanto ao *pronome*, temos as seguintes observações:

2) *Quanto* é pronome relativo referindo-se a tudo, que está subentendido na oração do verbo *contou* (E o pai que se tinha confiado na Providencia, contou á noite ao outro pai quanto²) vira (p.22).

3) *Cujos são?* = de quem são? – No portuguez archaico médio empregava-se cujo cõo pronome interrogativo, conservado ainda no provérbio – *Bem sabe o gato cujas barbas lambe* (CLEMENTE PINTO, 1928, p.206).

Percebemos a preocupação, aqui, de C.P. em apontar lingüística e filologicamente o uso pronominal.

O uso e/ ou desuso da conjunção ocorre (C.P.) nestes casos:

1) *Como* = quando; (pouco usado no português moderno) → (Um dia como¹) trabalhava nos campos) (p.19)

3) *Como* = quando, é hoje desusado. → (Como³) isto disse.) (p.27).

3) *Como* = logo que (pouco usado no portuguez moderno) → (E eu tomei a criança que ella offerencia, e, como³) a tive nos braços.) (p.28).

6) *ou* – conjunção explicativa = isto é (... e a costaneira ou ala direita.) (p.70).

Em *A Língua Materna:2º Curso*¹⁸, há uma pequena alusão, na nota de observação, que nos mostra a *locução substantiva* por meio do conceito e da exemplificação. Assim, temos: **Locução substantiva** chama-se duas ou mais palavras que fazem às vezes de um substantivo, como: O Todo-poderoso, Antônio Vieira, Luis de Camões, chapéu de sol, cabo de esquadra (p.12).

Quanto ao *adjetivo* com função de advérbio, C.P., em sua gramática II¹⁹, traz o seguinte posicionamento:

145. Certos adjetivos na forma masculina do singular são advérbios, quando modificam um adjetivo, um verbo ou um advérbio. Tais são, por ex.: *alto*, *baixo*, *barato*, *caro*, *claro*, *bastante*, *demasiado*, *só*. Este homem fala **baixo**. Estes livros custaram **caro** (p.105).

Segundo o raciocínio de C.P., acima, em *fala baixo*, o adjetivo *baixo* assume a função de *advérbio de modo*, por analogia semântica a *bem*, *mal*, *de-balde* (p.103) e o adjetivo *caro* assume a função de *advérbio de quantidade*, por analogia semântica a *muito*, *mais*, *assaz*, *pouco*, *menos* (p.103).

Quanto à *locução adverbial*, a gramática II faz a seguinte colocação:

140. Além dos **advérbios** propriamente ditos, temos **locuções adverbias** que são duas ou mais palavras fazendo funções de um advérbio, como: *às escuras*, *em vão*, *devagar*, *às cegas*, *pouco a pouco* ou *a pouco e pouco*, *a torto e a direito*, *de certo*, *às vezes*, *de vez em quando*, *ao acaso*, *às direitas*, *antehontem* etc. (p.104).

¹⁸ Referente a 18ª. ed. que usamos por julgarmos conveniente neste caso.

¹⁹ Referente a 1ª. ed.

Percebemos em C.P. a sua preocupação em trazer a gramática para os textos da *Seleta*. Assim, faz o leitor observar na *Seleta* as questões pertinentes à gramática e à língua.

A respeito do *pronome relativo*, a gramática II anota o seguinte:

92. **Pronome relativo** é a palavra que liga uma oração a um nome ou pronome mencionado em outra oração, a fim de determiná-lo ou explicá-lo.

93. Todo pronome relativo tem um **antecedente**, que é o nome ou pronome a que o mesmo relativo se refere. Nos exemplos dados são **antecedentes** os substantivos *livro amigo, paes*.

94. Os pronomes relativos são:

Singular		Plural	
MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO
	<i>que</i>		<i>que</i>
	<i>que</i>		<i>quem</i>
	<i>qual</i>		<i>quaes</i>
<i>cujo</i>		<i>cujos</i>	<i>cujas</i>
<i>quanto</i>	<i>quanta</i>	<i>quantos</i>	<i>quantas</i> (p.55)

A nota de rodapé nº02 (p.22), da *Seleta*, transporta o uso sintático da forma *quanto* implícita no conceito acima.

O *pronome interrogativo*, de acordo com a gramática II, apresenta o seguinte conceito e distribuição:

96. **Pronome interrogativo** é a palavra com que interrogamos, exprimindo o desejo de que as pessoas e as cousas sejam designadas pelo seu nome ou pelas suas qualidades ou caracteres. Os pronomes interrogativos são:

Singular		Plural	
MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO
	<i>que?</i> (que cousa?)		<i>que?</i> (que cousas?)
	<i>quem?</i> (que pessoa?)		<i>quem?</i> (que pessoas?)
	<i>qual?</i> (qual pessoa?)		<i>quaes?</i> (quaes cousas?)
<i>quanto?</i>	<i>quanta?</i> (qual cousa?)	<i>quantos?</i>	<i>quantas?</i> (p.58)

Seleta, que uma determinada forma de pronome pode, eventualmente, tomar a função de outra forma de pronome, ou seja, o pronome relativo *cujos* pode assumir a função de pronome interrogativo.

A *conjunção*, na gramática II (C.P.), compreende o seguinte conceito: “[...] é a palavra que liga duas orações ou dois elementos semelhantes da mesma oração” (p.109).

Na nota de rodapé nº 01 (p.19), C.P. faz-nos observar a mudança do uso da conjunção subordinada causal *como* (gramática II: p.133) que passa a assumir a função da conjunção subordinada temporal *quando*.

De maneira análoga à anterior, a nota de rodapé nº 03 (p.28) traz, também, a mudança de função da conjunção subordinativa causal *como* que passa a assumir a função da conjunção subordinativa temporal *logo que*.

A conjunção coordenativa *disjuntiva ou*, de acordo com a nota nº 06 (p.70), do referido livro de leitura e da gramática II (p.109), sofre variação de função como conjunção coordenada disjuntiva passa para a função de conjunção coordenada explicativa.

A gramática de E.C.P. (s./d.) denomina *plural dos compostos*, para *locução substantiva* (C.P.). Ele (E.C.P.) distribui os *compostos* (substantivos) em três grupos: 1. Elementos compostos e variáveis separados por *hyphen*. Ex.: *carta-bilhete; couve-flor; sexta-feira; amor-*

perfeito; etc. 2. Elementos *justapostos* quando o 1º [elemento] *for invariável em número*. Ex.: *pontapé*; *madressilva*; *madrepérola*; *vangloria*; *clarabóia*; *vice-rei*; etc. 3. Elementos invariáveis em número ou quando o último elemento apresenta-se no plural. Ex.: *bota-fora*; *pisa-mansinho*; *ganha-perde*; *leva-traz*; *papa-figos*; *papa-jantares* (p.36). Observamos acima que E.C.P. apresenta maior riqueza de detalhes com a relação a C.P. ao apresentar os *compostos*. C.P. simplifica a apresentação da *locução substantiva* e E.C.P. explora a mesma distribuindo em grupos distintos.

E.C.P., em sua gramática, pondera o uso do adjetivo *na terminação masculina* com função de advérbio. Ex.: *Eles falaram ALTO e GROSSO – DOCE cantas, DOCE tanges – O remo compasso fere FRIO* (p.100). A nuance diferenciadora, no caso, entre C.P. e E.C.P. é que E.C.P. acrescenta a noção de gênero para o adjetivo que troca de classe, ou seja, sai da classe dos adjetivos e passa para a classe dos advérbios.

Quanto à locução adverbial, não há entre C.P. e E.C.P. nuances diferenciadoras, pois ambos apresentam, praticamente, a mesma noção.

De modo diferente ao de C.P., E.C.P., em sua gramática, denomina o pronome *quanto* como *pronome adjetivo interrogativo* e não como *pronome relativo*. Da mesma maneira a de C.P., E.C.P., também, contempla na sua distribuição o pronome *cujos* na subclasse dos *pronomes adjetivos conjuntivos* ou *relativos*. Ele (E.C.P.) não faz alusão sobre a variação de uso entre uma subclasse e outra de pronomes.

A gramática de E.C.P. simplifica a apresentação do quadro das conjunções. Ele as separa em dois grupos: *simples* e *composta* (locução conjuntiva); *1ª classe* (coordenativas) e *2ª classe* (subordinativas) (p.103). Portanto, não apresenta subclasses de conjunções.

A conjunção *como* se enquadra, em E.C.P., como *conjunção simples*, quanto à forma, e como *conjunção de 2ª classe*, quanto à significação. A conjunção *ou* está agrupada como conjunção simples e como conjunção de 1ª classe. Destarte, ele não apresenta nenhuma observação no que diz respeito à variação de subclasse entre as conjunções. Sob esse ponto de vista, C.P. avança notoriamente.

Bechara (2005) trata dos *nomes compostos* e não *locução substantiva* (C.P.). Assim, ele se aproxima de E.C.P. que denomina este tipo de substantivo por *composto* e aponta cinco grupos de ocorrências de *nomes compostos* subdividindo-os em subgrupos, da seguinte maneira: A → 5 subgrupos; B → 2 subgrupos; C → 2 subgrupos; D → 3 subgrupos; E → não há subgrupo. Vejamos o quadro:

Nomes Compostos	Nomes Compostos
<p>A – VARIAÇÃO DO ÚLTIMO ELEMENTO: 1) <i>compostos grafados ligadamente: fidalgo</i>; 2) <i>compostos c/ formas adj. grão, grã e bel grão-prior</i>; 3) <i>compostos de tema verbal ou palavra invariável seguida de substantivo ou adjetivo: furta-cor</i>; 4) <i>compostos de três ou + elementos, não sendo o 2º elemento uma preposição: bem-te-vi</i>; 5) <i>compostos com emprego onomatopéico total ou parcial da 1ª unidade: reco-reco.</i></p>	<p>B – VARIAÇÃO DO 1º ELEMENTO: 1) <i>compostos onde haja preposição, clara ou oculta: cavalo-vapor (= de, a vapor)</i>; 2) <i>compostos de dois substantivos, onde o 2º exprime a idéia de fim (...) ou limita a significação do 1º: aço-liga..</i></p>
<p>D – COMPOSTOS INVARIÁVEIS:</p>	<p>C – VARIAÇÃO DE AMBOS ELEMENTOS: 1) <i>compostos de 2 substantivos; de 1 subs. e 1 adj. ou de 1 adj. e 1 subs.: amor-perfeito</i>; 2) <i>compostos de temas verbais repetidos: corre-corre</i></p>
<p>1) <i>frases substantivas: a estou fraca (ave)</i>; 2) <i>compostos de tema verbal e palavra invariável: o ganha-pão</i>; 3) <i>compostos de 2 temas verbais de significado</i></p>	<p>E – COMPOSTOS QUE ADMITEM + DE 1 PLURAL: <i>fruta-pão.</i> (p.129-131)</p>

<i>oposto: o leva-e-traz.</i>	
-------------------------------	--

O adjetivo funciona como advérbio quando obedece ao

[...] critério formal de diferenciação das duas classes de modificador (adjetivo: modificador nominal; advérbio: modificador verbal) é a variabilidade do segundo [...]:

Eles vendem muito *cara* a fruta . (adjetivo)

Eles vendem *caro* a fruta. (advérbio)

A concordância atrativa e intenções estilísticas e rítmicas podem desfazer as fronteiras acima apontadas. (BECHARA, op.cit., p.294-295).

Quanto a esse ponto (transformação dos advérbios em adjetivos), o autor formula uma explicação baseada em Méier (apud BECHARA op.cit.) que confirma o distanciamento em relação a C.P. e E.C.P., pois mostra-nos a relação funcional do adjetivo (modificador do nome) e do advérbio (modificador do verbo). À medida que a aproximação do elemento modificador exerce a função de modificar o nome, esse mesmo elemento modificador denomina-se como adjetivo; e quando o elemento modificador exercer a função de modificar o verbo, passa a denominar-se advérbio.

A *locução adverbial*, na *Moderna Gramática Portuguesa*, é apresentada informando as formas constitutivas e suas funções atributivas no contexto da comunicação, ou mais precisamente:

Locução adverbial – é o grupo geralmente constituído de preposição mais substantivo (...) que tem o valor e o emprego de advérbio. A preposição, funcionando como transpositor, prepara o substantivo para exercer a função que primariamente não lhe é própria: *com efeito, de graça*, etc. (p.289).

Assim, observamos que Bechara avança com relação a C.P. e E.C.P. na explicação funcional da *locução adverbial*, ou seja, mostrando-nos

claramente o papel da preposição, no caso, como elemento de composição e de integração para a troca funcional do substantivo.

O pronome *quanto*, na *Moderna Gramática Portuguesa*, aparece como *pronome indefinido*, porque é aplicado à 3ª pessoa exprimindo *quantidade indeterminada* (p.168-169); e como *pronome relativo*, o pronome *quanto* é precedido de *um pronome indefinido* (tudo, todo, todos, todas, tanto) (p.172). A partir da nota de rodapé da *Seleta*, aqui citada anteriormente, compreendemos que em Bechara o pronome *quanto* exerce a função de pronome relativo, considerando a elipse do pronome indefinido. Vejamos: “E o pai que se tinha mal confiado na Providência, contou á noite ao outro pai [tudo] quanto²) (sic.) vira” (p.22).

De fato, o pronome relativo *cujos*, na gramática de Bechara, não assinala outra forma de uso diferente como a que é apontada por C.P., em a *Seleta*, conforme nos referimos anteriormente, em que ocorre como pronome interrogativo do português arcaico.

A conjunção *como* é abordada, na *Moderna Gramática Portuguesa*, na situação de *conjunção subordinativa causal* (p.326). Portanto, são pertinentes as observações das notas de rodapé (*Seleta*) sobre a variação de uso da conjunção *como*. É possível, no caso, fazer a troca da conjunção causal *como* para substituí-la na função de conjunção temporal *quando*. Tomamos o exemplo de Bechara e realizamos a referida troca: “**Quando** disse isso, ninguém acreditou (p.328). → [Como] disse isso, ninguém acreditou”.

A conjunção alternativa *ou*, na gramática tratada por ora, equivale à *conjunção disjuntiva* da gramática II. Bechara classifica as conjunções coordenadas em três grupos: *aditivas*, *alternativas* e *adversativas*. As

explicativas e as *conclusivas* deixam de ser conjunções coordenativas passando, outrossim, a *advérbios*, porque

[...] desempenham funções diversas prova-o o fato de poderem se compatibilizar, em exemplos como:

Não foram ao mesmo cinema *e, portanto*, não se poderiam encontrar.

Ele *e, portanto*, seu filho são responsáveis pela denúncia.

‘Não queremos pensar na morte, *e por isso* nos ocupamos tanto da vida’(MM) (BECHARA, 2005, p.322).

Não há nenhuma referência ou possibilidade dela da ocorrência de uso moderno (contemporâneo) da conjunção *ou* tomar a função do advérbio, para introduzir uma explicação. Assim, Bechara não traz o referido registro em sua gramática.

4.3. Notações Sintáticas

A seguir, apresentamos as ocorrências pertinentes às notas de rodapé da *Seleta* que tecem considerações sobre aspectos sintáticos dos textos em questão. Para tanto, seguimos as orientações metodológicas, anteriormente apontadas. Destacamos, adiante, a seguinte divisão dos blocos de ocorrências: a) Relacionamento Intra e Inter-oracional. b) Prescrição Normativa em Sintaxe. c) Sintaxe de Regência. d) Sintaxe de Concordância.

Quanto ao **relacionamento** *intra e inter-oracional*, observamos o seguinte:

1. A frase “Cada um dos outros, por seu turno, fez¹) (sic.) quanto podia, mas debalde ”apresenta a seguinte nota: “1) ‘subentende-se *tudo*, antecedente do relativo *quanto*”. (p.05). A gramática II não aponta

nenhuma referência relacionada com a *elipse do objeto direto*. A gramática II expressa o seguinte conceito a respeito: “**Complemento objectivo** [complemento direto] é a palavra ou palavras que representam a pessoa ou coisa que sofre diretamente a acção do verbo ou que representam o resultado dessa acção”. (p.98).

Assim, percebemos que o conceito não expressa a noção do *complemento objetivo* vir elíptico. Já a gramática de E.C.P. faz uma alusão geral sobre a *ellipse* em que não contempla a explicação da ocorrência da nota (C.P.). Bechara, em sua gramática, admite os *pronomes relativos sem antecedente* (*quem* e *onde*). Destarte, “[o pronome relativo] *Quanto* tem por antecedente um pronome indefinido (*tudo, todo, todos, todas, tanto*): Esqueça-se de tudo *quanto* disse”. (p.172).

Diante do exposto, observamos que a postura de C.P., quanto a sua nota explicativa, embasa-se no texto e não na gramática. Para a época, cem anos atrás, ele avança consideravelmente, quando tece essa modalidade de análise de aspectos gramaticais junto aos textos literários.

2. Frase: “Sem se importar com os bons conselhos de sua irmã, que lhe pedia com as lágrimas nos olhos²) (sic.) não fizesse tal [...]”. Conforme a nota de rodapé, temos:

2) Nota-se que a *ellipse* da conjunção *que*, muito freqüente nas orações substantivas, servindo de sujeito ou de complemento directo a certos verbos, como: convir(imp.), cumprir(imp.), pedir, esperar, desejar, querer e outros [...]” (p.17).

Estamos diante de uma ocorrência de *elipse* da conjunção subordinativa integrante *que*, na qual o gramático faz uso da expressão

ellipse; porém, não a menciona em sua gramática II que trata, tão somente, da conjunção integrante, em geral; mais precisamente: “h) *Integrantes* (indicando que uma oração serve de sujeito ou de complemento a outra): **que, si, como**”. (p.110).

Ao contrário, E.C.P., em sua gramática, não classifica as conjunções; mas assinala a *ellipse* da conjunção *que* (integrante), como por exemplo: “Peço-vos [que] mandeis inscrever-me”. (p.139). Bechara, a respeito, faz a seguinte colocação:

Pode ocorrer elipse não só de preposição, mas também da conjunção integrante (...) c) a da conjunção integrante, mormente como transpositor das subordinadas subjetivas e objetivas diretas: É necessário (*que*) faça tudo rapidamente. Espero (*que*) sejam felizes (p.593).

3. Frase: “[...] a segunda merece muito meditada¹)” (sic.). Diz a nota de rodapé: “1) A segunda (história) merece muito meditada – subentende-se o verbo ser, como auxiliar dos verbos necessitar, precisar, haver mister, etc.” (p.41). Assim, o autor, no lugar do uso da expressão *ellipse do verbo ser*, usa a expressão *omissão do verbo ser*, para designar a lacuna verbal, que não é contemplada em sua gramática II. A única referência que ele nos apresenta a respeito do verbo no infinitivo é a seguinte: “*Observação* – Conhece-se a oração subordinada, porque ou tem o verbo no infinitivo (particípio), regido ou não de preposição [...]” (p.123). O verbo no infinitivo, assim, introduz uma oração subordinada. O verbo *ser* e alguns mencionados por C.P prestam-se ao uso elíptico. E.C.P., a esse respeito, diz o seguinte: “*Ellipse* é a figura de syntaxe que consiste na supressão de termos facilmente subentendidos. Ex.: Não deixes (tu) para amanhã o que podes (tu) fazer hoje – Peço-vos (que) mandeis inscrever-me”. (p.139).

Ao exposto, Bechara não nos aponta, entre as ocorrências de elipse, aquelas que contemplem o verbo *ser*, na sua forma infinitiva, porém, em âmbito geral, dá-nos a seguinte noção:

Chama-se *elipse* a omissão de um termo facilmente subentendido por faltar onde normalmente aparece, ou por ter sido anteriormente enunciado ou sugerido, ou, por ainda, por ser depreendido pela situação, ou contexto (p.592).

4. Frase: “[...] e com grandes festas celebrou a vinda do filho, que julgava por morto¹)” (sic.). A respeito, temos a seguinte nota de rodapé:

‘Julgava por morto’. Muitos verbos transitivos exigem, além do complemento directo, um nome (substantivo ou adjetivo ou expressão equivalente), que sirva de completar a significação do verbo qualificar ao mesmo tempo o complemento directo; é o que se chama *adjunto predicativo* do complemento directo (p.82).

O autor, em sua gramática II²⁰, complementa a explicação da nota acima, quando, assim, se expressa:

Alguns verbos transitivos, na voz ativa, exigem um **adjunto predicativo** do *complemento objetivo*, isto é, um nome adjetivo ou substantivo, que complete a significação do verbo exprimindo um modo de ser da pessoa ou coisa representada pelo complemento objetivo. – Ex.: *O presidente nomeou Pedro professor. Todos julgávamos este homem incapaz de tal ação* (p.116).

Percebemos que alguns verbos transitivos diretos pedem um objeto diretamente ligado a eles e uma expressão que denote *um modo de ser de pessoa ou causa representada* que esteja relacionada com o objeto direto (*complemento objetivo*).

²⁰ Na 1ª. ed. (1907), faz a seguinte referência: “Os verbos que não admitem complemento objectivo, chama-se **verbos intransitivos**” (p.98).

E.C.P. não traz, em sua gramática, nenhuma referência a esse respeito. Bechara, neste caso, esclarece-nos:

[...] **anexo predicativo** – Esse determinante predicativo não se restringe à referência ao sujeito, em orações com o concurso de verbos como *ser*, *estar*, *ficar*, etc. Pode aparecer em predicados simples e complexos, com o concurso de verbos outros de ação ou processo, referidos ao sujeito, ao complemento direto, ao complemento relativo e ao complemento indireto (talvez restrito ao verbo *chamar* ‘dar nome’) (p.428).

5. Na frase, “Tirae¹) (sic.) aos homens a crença [...]” é dada a seguinte nota de rodapé: “1) *Tirae* aos homens ... e *vereis*. O imperativo – *tirae* – está empregado em lugar de condicional – Se tirardes...”(p.273). Façamos, primeiramente, uma observação ortográfica contrastando a *Seleta* com a gramática II no que diz respeito ao morfema verbal da ocorrência acima: a *Seleta* apresenta **-ae**, para designar o morfema modo-temporal que segue, em número expressivo de ocorrências, a ortografia pseudo-etimológica; embora, a sua 38^a. ed. (1928), como esperávamos pela cronologia, seria do período moderno em sua totalidade de ocorrências. Na gramática II, a ortografia é do período pseudo-etimológico. À guisa de exemplificação, tomamos o morfema verbal **-ai** (p.71), em *amai* (2^a pessoa do plural do Imperativo Afirmativo) e observamos que se enquadra no padrão ortográfico moderno da língua portuguesa; porém a *Gramática Expositiva: Curso Elementar* (E.C.P) mantém a ortografia do morfema verbal **-ae** (p.70), em *louvae* (2^a pessoa do plural do *Imperativo Presente*), do período pseudo-etimológico.

Percebemos, outrossim, que há correspondência entre a nota de rodapé e o que registra a gramática II. Vejamos: a primeira registra a substituição da forma do modo imperativo *tirae* pela forma do modo

condicional se *tirardes*, porém a gramática II registra a forma *tir-ardes* (por analogia ao modelo *am-ardes*) que segue, assim, o tempo futuro do modo subjuntivo e não o modo condicional. Notemos que a “idéia de condição” está determinada na forma verbal do futuro do subjuntivo.

E.C.P., em sua gramática, apresenta somente as segundas pessoas do singular e do plural do *Imperativo do Presente*; e C.P., além das segundas pessoas do *Imperativo Afirmativo*, apresenta a 1ª pessoa do plural. Outra observação entre eles: E.C.P. registra dois futuros do subjuntivo (*Futuro imperfeito* e *futuro perfeito*); enquanto que C.P. aborda somente um *futuro*. Portanto, não há uniformidade entre as respectivas gramáticas.

Bechara, em sua gramática, não faz referência que se enquadre ao comentário arrolado anteriormente na nota de rodapé; mas quanto às formas verbais, fazemos com ele o seguinte comentário: o *modo imperativo afirmativo* (mesma designação para C.P.) distribui, de maneira completa, as três pessoas do singular e do plural; onde são separadas as formas verbais morfologicamente, sem denominar os referidos morfemas verbais. Eis o quadro:

cant-e eu
 cant-a tu
 cant-e você
 cant-e-mos nós
 cant-a-i vós
 cant-em vocês (p.251)

Conforme o exposto, observamos o acréscimo de três formas verbais em relação à gramática II.

A seguir, apresentamos as *ocorrências sintáticas prescritivas*:

1. Frase: “Os gemidos generosos que a seus pés soltava a cadelinha, entraram-lhe pela alma dentro, ensinando-lhe^o) (sic.) a arrepender-se”. Nota de rodapé correspondente: “0) Ensinando-lhe a arrepender-se é incorreto; deve-se dizer: Ensinando-a arrepender-se”. (p.19). O autor, no caso, aponta a forma que lhe parece correta, mas não explica a norma que a prescreve.

Para a ocorrência acima, a gramática II aponta o seguinte:

As fórmulas complementares correspondentes a estes tratamentos são: **o**; **a**; **os**; **as**, **se** (complemento directo); **lhe**; **lhes**; **si**; **si** (complemento indirecto); ex.: *Queira V. Ex^a escrever o que lhe parecer. [...] Você talvez perguntará porque o importuno com esta história; eu lho²¹ direi em duas palavras (p.50).*

Logo, a regência do verbo *ensinar* pede um *complemento directo* (objeto directo) *a* (pronome átono oblíquo) que representa o nome *caulinha*, do enunciado.

E.C.P., em sua gramática, não aponta o uso fraseológico dos pronomes átonos oblíquos; mas apresenta um quadro de correspondência entre os pronomes do caso reto e os pronomes do caso oblíquo.

Sobre o que nos referimos acima, Bechara, em sua gramática, denomina a ocorrência sintática como *solecismo* (*Vício de linguagem*). Assim, declara:

[...] É o erro de sintaxe (que abrange a concordância, a regência, a colocação e a má estruturação dos termos da oração) que a torna incompreensível ou imprecisa, ou a inadequação de se levar para

²¹ Em *lho*, percebemos uma certa estranheza, porque o autor não arrola a mesma no referido quadro dos pronomes átonos oblíquos. Perguntamos: estamos diante da contração de pronomes átonos (lhe + o = lho)? Ou, quem sabe, seria uma forma pronominal, por analogia a forma pronominal (o) da oração anterior, para designar a idéia de gênero?

uma variedade de língua a norma de outra variedade; em geral, da norma coloquial ou popular para a norma exemplar:
Eu *lhe* abracei (por o) (p.598).

A regência da forma verbal abraçar pede um complemento direto (objeto direto) que está representado, no exemplo acima, pela preposição o. O *solecismo* denuncia a forma *incorreta* dos elementos sintáticos na frase.

2. Frase: “Tanto fez, tanto fez, que o filho da casa pegou a ensinar-lhe²) (sic.) a ler”. Correspondência com a nota de rodapé: “2) Correcto seria: ‘ensina-lo a ler’”. (p.36). Para esse caso, a gramática II observa o seguinte:

O pronome **o**, **a**, **os**, **as**, quando se liga a uma forma verbal acabada em **r**, **s** ou **z**, toma as formas **lo**, **la**, **los**, **las**, e as letras finais **r**, **s**, **z**, dos verbos suprimem-se; ex. em vez de: *amar-o*, *dizer-o*, *amamos-o*, *fez-o*, dizemos: *amá-lo*, *dizemo-lo*, *amamo-lo*, *fê-lo*, etc. (p.49).

A combinação do fonema // com o pronome átono oblíquo o tem função eufônica, para que ocorra o ajuste fonológico da ortoépia, mas o que realmente determina o uso *correto* do pronome o, em questão, é a regência do verbo *ensinar* que nos referimos no enunciado nº 01, através da ponderação da gramática II.

Em E.C.P., essa ocorrência segue a mesma orientação e Bechara a trata como uma ocorrência de solecismo.

3. Em o período subordinativo:

[...] o vulto heróico e saliente do grande Mathias de Albuquerque chamou a atenção de *Vila Formosa*, que se eleva sobre a margem esquerda do rio Serinha em que se orgulhava com o seu outeiro, que tinha por torreada coroa um diadema religioso, - a sua rústica,

mas bella e vistosa capelinha, que alvejava destacando-se do verde de seu arvoredado e se deixa ver de grande distância¹) (sic) (p.62-63).

Tal assunto compreende a seguinte nota de rodapé: “1) *Este período é defeituoso por causa das muitas orações adjetivas ligadas pelo relativo que*” (ibid.). O *que* (integrante) está no lugar de uma oração e funciona como sujeito ou como *complemento* de outra oração, de acordo com a gramática II (p.110). A referida nota não aponta nenhuma direção para que possamos corrigir os “excessos” de conjunção integrante *que*; a nota apenas adverte para o “mau uso” por excesso do termo integrante.

A gramática II classifica a ocorrência acima no grupo

“[das orações subordinadas] Relativas quando ligadas por um **pronome, adjetivo** ou **advérbio relativo**; ex.: O homem *que não ama a sua família*, não pode ser um bom cidadão. Amamos *mais* a terra onde nascemos”. (p.124).

Portanto, a gramática II não tece nenhuma consideração a respeito da ocorrência mencionada. Ao contrário, E.C.P., a esse respeito, considera o seguinte: “*Pleonasmo* é a figura de syntaxe que consiste na redundância da expressão. Exs.: A mim me parece”. (p.139), isto é, o que E.C.P. denomina *pleonasmo* para uma ocorrência que se repete desnecessariamente. Portanto, percebemos, de antemão, que a referida ocorrência é denominada *pleonasmo* por E.C.P. e não apresenta, ainda, denominação por C.P.

Bechara, em sua gramática, entende o *pleonasmo* não no sentido de *redundância* (C.P/ E.C.P.), mas deste modo: “É a repetição de um termo já expresso ou de uma idéia já sugerida, para fins de clareza ou ênfase: Vi-o a ele (pleonasmo do objeto direto)”. (p.594). Nesse caso, ele admite o uso

dessa forma pelos falantes do português. Deixa-nos entender que não há problema quanto ao uso de formas pleonásticas, desde que não haja a transgressão das normas de concordância e regência em geral.

4. A oração – “[...] tinha que ficar¹⁾ noite e dia [...] – aponta a seguinte nota: 1) tinha que ficar, correto é: tinha de ficar”. (p.75). O escritor da *Seleta* não aponta essa norma sintática em sua gramática II, ou seja, ele somente comenta essa ocorrência de gramática em seu livro de leitura. E.C.P. e Bechara, também, não apresentam, em suas gramáticas, nenhuma proposição a respeito.

5. O enunciado: “Acordára¹⁾ [sic.] espantado com o grito que dera” tem a seguinte nota de rodapé: “1) Acordára e não acordára-se – Em acordo cedo e não me acordo cedo” (p.79). Percebemos que esta nota de rodapé relaciona-se à norma sintática que não está contemplada na gramática II.

Sobre a proposição acima, não encontramos em E.C.P. nenhuma observação; porém, em Bechara, a única referência que ele faz, e com ressalva, à consulta de dicionário especializado, é o uso de *acordar com* (p.572).

Quanto à regência, apresentamos as seguintes ocorrências:

1. O período – “O rei já incipiente, convocou os sábios da corte, para que procedessem¹⁾ [sic.] ao cálculo do trigo pedido” – compreende a seguinte nota de rodapé: “1) Proceder é verbo intrans. e exige um compl. regido da prepôs. **a**, ex. proceder a um inquérito, á leitura de acta, etc., e não proceder um inquérito, a leitura da acta”. (p.09).

A gramática II não trata da questão da regência verbal. Portanto, a nota acima foi feita a partir do texto, da *Seleta*. Novamente, o autor usa o texto para explicar a gramática.

E.C.P., em sua gramática, apresenta-nos alguma noção básica sobre a *regência*. Atentemos ao que diz:

Regência grammatical é a propriedade de terem certas palavras sob sua dependência, para lhes completarem ou limitarem o sentido.

As primeiras chamam-se REGENTES ou SUBORDINANTES, e as outras REGIDAS ou SUBORDINADAS (p.133).

No rol dos verbos com mais de uma regência, o verbo *proceder* não consta na lista da *Gramática Expositiva: Curso Elementar*.

O verbo em questão, para Bechara, apresenta-se como transitivo indireto acompanhado da preposição *a* e *com*²².

2. No período – “Esta circunstância fez com que¹) [sic.] eu me pusesse a [...]” -, o autor observa o seguinte: 1) *Fazer com que ou fazer que – ambas as construções são abonadas por mestres da língua*²³(p.12). O escritor de gramática C.P. apresenta as formas sintáticas, nas notas de rodapé da *Seleta*, aceitas pelo uso padrão da língua; porém não as coloca em sua gramática II.

E.C.P. e Bechara, consoante a ocorrência acima, não apresentam nenhuma referência.

No que diz respeito à concordância, apresentamos as seguintes ocorrências:

²² Há, no caso, ressalva da possibilidade de outras regências, de acordo com a nota de rodapé, em a *Gramática Moderna Portuguesa*.

²³ A gramática II não se pronuncia a respeito desta ocorrência.

1. Oração: “[...] e uma turba de anjos as iam²) [sic.] acompanhando. Temos a seguinte observação: 2) O verbo, por sylepse, está no plural, estando o sujeito colectivo no singular”. (p.29). Sobre esse caso, a gramática II não apresenta notificação; e, também, não há registro na gramática de E.C.P.

A *silepse*, para Bechara, compreende o seguinte: [é] A concordância da *palavra* para com o *sentido* dela (p.544). A partir daí, raciocinando com Bechara sobre a questão mencionada temos: a concordância do verbo (= núcleo do predicado verbal) - *iam acompanhando* - com o sujeito – *turba de anjos* – é determinada não pela forma de sujeito simples (coletivo), mas pelo conteúdo semântico de pluralidade.

2. O período – “[...] sem inquerir se serei eu ou os outros depois de mim quem lhe colherá¹) [sic.] os frutos” – compreende a seguinte nota de rodapé: “1) ‘Quem lhe colherá os frutos’. Em regra, o verbo deve concordar com o pronome quem na 3ª pessoa gramatical, ex.: ‘Como não só vós quem padece, acodae-vos á condição dos outros mortaes (Bernardes, Nov. Flor.)’”. (p.33).

Sob este aspecto, nem a gramática II, nem a *Gramática Expositiva: Curso Elementar* explicam o uso da ocorrência anterior.

Bechara, de uma certa forma, ratifica a posição de C.P. sobre o exposto. Todavia, ele esclarece-nos com mais detalhes, apontando o seguinte:

e) Se ocorrer o pronome *quem*, o verbo da oração subordinada vai para a 3ª pessoa do singular, qualquer que seja o antecedente do relativo, ou concorda com este antecedente¹:

‘Eram as paixões, os vícios, os afetos personalizados *quem fazia* o serviço dos seus poemas’ (Herculano).

‘És *tu quem no dás* rumor à quieta noite’ (Gonçalves Dias) (p.562).

3. No período, “*Variamente pintaram os antigos a*1) [sic.] *que elles chamavam Fortuna* “, temos a seguinte ponderação: 1) *Temos aqui um exemplo de atração grammatical, que se dá quando na syntaxe uma palavra se regula por uma outra pela qual se não havia de regular (Dias, Sintaxe hist.)*²⁴ (p.209).

A gramática II não trata da *atração grammatical* diretamente; mas indiretamente, deduzimos o seguinte: o pronome pessoal (átono) oblíquo ‘a’ concorda em gênero e número na sua função de representar o ‘complemento direto’ – Fortuna – (p.58-59). Ratificando essa posição, E.C.P., em sua gramática, expressa a seguinte nota:

Quando o **o** se refere a um substantivo, passa para a categoria de *caso oblíquo do pronome pessoal* da 3ª pessoa e concorda em gênero e número com esse substantivo, exs.: *Conheces estas coisas? Não **as** conheço. – Amas a pátria? Amo-**a**.*

O **o** precede o pronome *que*, é geralmente considerado pronome demonstrativo, pois equivale a:

o que	aquillo que	os que	aquelles que
o que	aquelle que	os que	aquellas que
a que	aquella que		

(p.59)

Deste modo, “a1) que”, para E.C.P., funciona como *pronome demonstrativo* que, evidentemente, concorda em gênero e número com a palavra determinada - Fortuna -.

Bechara reconhece, inclusive, o *o*, *aquillo* e *aquela* como pronomes demonstrativos. Assim, o *a* e *aquela* em C.P/ E.C.P deixam de ser reconhecidos por ele, como pronomes demonstrativos.

²⁴ C.P. não coloca a data de publicação da obra de Epiphanyo da S. Dias.

4. Na oração – “[...] parte destas desgraçadas queriam¹⁾ [sic.] tumultuariamente romper a clausura” -, apresentamos a seguinte nota de rodapé: “1) Note-se que a concordância do verbo queriam com o suj. – parte dessas desgraçadas”. (p.290).

A *Gramática II* e a *Gramática Expositiva: Curso Elementar* não apresentam nenhuma explicação a respeito.

Bechara, em sua gramática, aponta o seguinte, dado quanto ao uso de expressões que denotem a idéia de *maioria* representando o sujeito, como elemento de concordância do verbo:

Se o sujeito é representado por expressões do tipo de *a maioria de, a maior parte de, grande parte de, parte de* e um nome no plural, o verbo irá para o singular ou plural:

‘a maior parte deles *recusou* segui-lo com temor do poder da regente’ (Alexandre Herculano).

‘e a maior parte dos esquadrões seguiram-nos (Alexandre Herculano) (p.557).

C.P aponta, na *Seleta*, a concordância da forma verbal – *queriam* – com o sujeito – *parte destas desgraçadas* -, não fazendo nenhum comentário a respeito dessa construção sintática. Já, Bechara aponta as possibilidades de uso exemplificando-as.

Destacamos, após verificarmos as notas de rodapé na *Seleta*, a preocupação de C.P. em chamar a atenção para todos aqueles pontos da gramática (ortografia, lexeologia e sintaxe) que merecem o devido destaque à explicação do uso prescritivo das formas e suas descrições (formas).

Um outro dado que mencionamos é a presença de elementos na ortografia da *Grammatica Expositiva: Curso Elementar* (E.C.P.) a respeito das consoantes geminadas que não estão descritas na gramática I (C.P.).

Ainda sob esse ponto, Bechara (2005) chama-nos atenção quanto ao não uso dessas ocorrências.

Quanto ao aspecto morfológico, Bechara avança consideravelmente, comparado aos gramáticos (C.P./ E.C.P.), ao compreender as formas dos *nomes compostos* detalhando-as pela classificação e descrição. Isso acontece pela evolução natural da produção de gramáticas, nas quais as teorias da língua vão se incorporando cada vez mais pelas novas formas de descrição/ explicação que permeiam um maior enriquecimento dela com dados norteadores para o entendimento funcional da língua.

No âmbito da sintaxe, o texto literário, na *Seleta*, serve de instrumento para a análise das ocorrências sintáticas; pois exprime a gramática contida nele. Além disso, essa obra didática leva o público-leitor ao contato com os literatos *lusos*, principalmente, para que sirvam de modelos de expressão da língua vernácula. Impressiona-nos ver a capacidade do autor C.P. ao mostrar a possibilidade de ele fazer apontamentos de gramática e de língua em seu livro de leitura, já naquela época, facilitando, outrossim, ao público-leitor maior compreensão do funcionamento e do uso prescritivo das formas da língua.

CONCLUSÃO

Para finalizarmos, é pertinente observarmos que, ao longo desse trabalho, percorremos uma trajetória em busca do desenvolvimento de um estudo historiográfico a partir da obra didática de Clemente Pinto – *A Língua Materna e a Seleta* – comparando com a *Grammatica Expositiva: Curso Elementar* (Eduardo Carlos Pereira), observando, ainda a posição atual da *Gramática Moderna Portuguesa* (Evanildo Bechara), para que pudéssemos mostrar os pontos de continuidade na Língua Portuguesa, ou seja, a ocorrência da manutenção de noções gramaticais, em geral, que continuam presentes ainda hoje; e daquelas noções que, de uma certa forma, sofreram alterações descritivas consideráveis e necessárias para o entendimento da gramática de Bechara. Assim, mostramos os aspectos gramaticais, de modo geral, da fonética, da morfologia e da sintaxe que estão compreendidas em notas gramaticais da *Seleta* que confrontamos com a posição das gramáticas de C.P. e E.C.P.; e adequamos, para o momento atual, à gramática de Evanildo Bechara, em uma perspectiva historiográfica.

A ortografia, no âmbito fonético da gramática, sofreu, no espaço de tempo secular, a mudança que caracteriza a *pseudo-etimologia* para a *ortografia moderna*. Destarte, percebemos como as mudanças das formas, no caso, são lentas e não correspondem, muitas vezes, à demarcação

cronológica dos estudiosos da língua; assim: as ocorrências ortográficas do período pseudo-etimológico estão presentes na 38ª ed. (1928) da *Seleta*, contrariando, todavia, a faixa de limite cronológico de suas presenças. Bechara, em sua gramática, aponta-nos, com destaque, as ocorrências ortográficas não recomendadas para o uso atual do período pseudo-etimológico (consoantes duplas e consoantes geminadas: ph, th, mm, ll, etc.).

Quanto à questão gramatical, percebemos que há elementos descritivos nas gramáticas de C.P./ E.C.P. e, ainda, compreendemos nesse intervalo de tempo, a evolução ocorrida na gramática da atualidade, quer no âmbito da fonética, quer no âmbito da morfologia, quer no âmbito da sintaxe, registrando, com riqueza dos detalhes descritivos e taxionômicos, as contribuições expressivas decorrentes dos estudos filológicos e lingüísticos cumulados nesse ínterim. Logo, o que ocorre não é uma ruptura entre as gramáticas, mas uma continuidade cumulativa de ordem descritiva de elementos novos. Esses elementos vêm elucidar, ainda mais, pela descrição/ explicação do que está posto pelos autores centenários.

Ressalvamos, outrossim, que um dos méritos de C.P. é a exploração dos excertos, na *Seleta*, para trabalhar as questões de gramática e de língua, já naquela época, pois, o autor entendia a possibilidade de o texto servir de recurso didático para explicar os elementos de gramática e de língua. Assim, a *Seleta* é trabalhada com as classes mais adiantadas, segundo o depoimento de Müller (1981). Com raras exceções, C.P. não contempla, nem mesmo de forma indireta, as explicações em sua gramática. No entanto, tais explicações ocorrem nos textos da mencionada obra, em notas de rodapé, como por exemplo: a variação morfo-sintática.

E.C.P. (1907), em sua gramática, cumula uma expressiva quantidade de noções elucidativas pertinentes à gramática que não estão contempladas na gramática de C.P. Diante desse fato, o autor da *Grammatica Expositiva*, por conviver em um meio de efervescência acadêmica, envolve-se com muito zelo nos estudos da língua.

Entendemos, assim, que o momento da produção das obras didáticas (C.P./ E.C.P.) para o ensino da língua portuguesa é pertinente aos valores da educação tradicional, que enaltece, sobremaneira, o aprendizado da língua pela imitação dos bons escritores, desconsiderando, de uma certa forma, e na fala de C.P., o aprendizado do conhecimento funcional da língua. Portanto, grosso modo, C.P. eleva a retórica acima da gramática, pois a gramática, no ensino da língua vernácula, está a serviço da retórica que enfatiza o bem falar e o bem escrever. Notamos isso, quando ele faz a seleção dos textos que compõe a sua obra destinada à leitura dizendo o seguinte:

Esforçámo-nos [...] por prestar um pequeno auxílio aos que se applicam á arte de escrever, pondo-lhes deante dos olhos trechos que lhes possam servir de modelo nos exercícos de redacção; e este foi o motivo que nos determinou a coordenar os assumptos sob a classificação dos gêneros de composição (1928 [prólogo], p.iii).

Assim, as notas de rodapé, da obra em questão, têm uma natureza elucidativa dos aspectos da língua e da gramática presentes nos excertos, para auxiliar o aprendiz a compor a sua boa escrita, de modo especial.

Não podemos, evidentemente, entender que haja uma ruptura de paradigma gramatical entre o entendimento das noções de gramática e da língua entre C.P./ E.C.P. e Bechara; pois, seguir o padrão da escrita e da

fala implica, de uma certa forma, seguir aquilo que a comunidade de falantes aceita como correto: o modelo de código lingüístico expresso pelos escritores de prestígio. Há, todavia, um poder político que determina uma política de língua, pois, a língua é uma instituição social, patrimônio comunitário que presta serviço a todas as demais instituições. Assim, depreendemos que C.P., E.C.P. e Bechara têm praticamente a mesma orientação didática para as suas gramáticas; pois seguem o modelo da tradição clássica norteado pelo uso padrão da língua. Vejamos a posição de cada um deles: C.P. vê a gramática mediando a prática da comunicação do aprendiz pela escrita e pela fala corretas (1907, prólogo); E.C.P. compreende o estudo sistemático da língua portuguesa para o domínio padrão da língua do educando ([1907], prólogo); e Bechara não destoa notoriamente da posição didática deles, quando diz:

Ao escrever *Moderna Gramática Portuguesa* foi nosso intuito levar ao magistério brasileiro, num compêndio escolar escrito em estilo simples, o resultado dos progressos que os modernos estudos de linguagem alcançaram no estrangeiro e em nosso país. Não se rompe de vez com uma tradição secular: isto explica por que esta *Moderna Gramática* traz uma disposição da matéria mais ou menos conforme o modelo clássico (2005, p.21).

Diante do exposto, verificamos que as três gramáticas não diferenciam profundamente uma da outra quanto à orientação didática para o ensino do uso padrão da língua vernácula. O que realmente interessa para eles é o domínio padrão por vias de nuances diferentes, conforme o que observamos temos: C.P. está mais preocupado com a norma de uso padrão e nem tanto com a descrição da língua; E.C.P. e Bechara equilibram mais as suas posturas referentes à normalização de uso e descrição da língua. É evidente que Bechara avança substancialmente no

aspecto da descrição da língua, devido ao legado dos estudos lingüísticos em geral.

Notadamente, a língua vem mediar a sociabilidade e a politicidade entre os membros de uma comunidade, porque faz a ponte social e política, permitindo a convivência humana e possibilitando a troca de experiências e sentimentos em um contexto que implique uma organização política (MONDIN, 1980, p.154). Certamente, quem tem maior domínio sobre sua língua, tem maior poder de participação social e política em seu meio. Quanto maior for o domínio da língua pelo falante, maior será a sua capacidade de dialogar consigo, com o outro e com o universo. Isso porque a capacidade lingüística é inerente à capacidade humana de ordenação do pensamento, levando o homem a estruturar a sociedade por meio de seu planejamento político.

A política tem a pretensão de manter o equilíbrio social, ou conforme Julien Freund (apud LEBRUN, 1981, p.11): “[política é] a atividade social que se propõe a garantir pela força, fundada geralmente no direito, a segurança externa e a concórdia interna de uma unidade política particular”. Nesse sentido,, queremos enfatizar a existência da língua padrão, ou língua de prestígio regulada por uma política de língua. Há, conforme o que está posto nesse trabalho, orientações governamentais que ditam o currículo, no caso, do ensino da língua vernácula no período em que C.P./ E.C.P. exerceram suas atividades docentes e de gramáticos.

Com o advento da lingüística, os lingüistas passaram a dar uma maior atenção, ainda, às variações ocorrentes da língua em todos os seus aspectos gramaticais, semânticos e estilísticos. Assim, há muitas pesquisas que mostram tais variações. A tendência atual, principalmente no meio acadêmico, é manter uma postura de profundo respeito, de

atenção séria a todas as manifestações lingüísticas, consideradas marginalizadas pelos puristas da língua, a fim de as compreender em toda sua extensão e, nesse contexto de compreensão lingüística, o ensino da língua passa a ter um enfoque mais amplo procurando não somente trabalhar com a língua padrão; mas, ainda, mostrar as variações ocorrentes da língua, enfatizando a sua posição nos diferentes contextos históricos e sociais.

Não só a norma prescritiva, mas também a descrição, acompanham, no transcurso da história, a orientação das gramáticas em geral, porém, à medida que os estudos lingüísticos avançam, as gramáticas vão incorporando cada vez mais dados descritivos. No caso, observamos, mesmo em um grau menor, a presença da descrição gramatical em *A Língua Materna* (C. P.) e na *Grammatica Expositiva: Curso Elementar* (E.C.P.). Sem dúvida, a proposta gramatical de Bechara, em sua obra, é apresentar um modelo que contemple satisfatoriamente a descrição, pelo caráter funcionalista, ou seja, atendendo à necessidade da descrição das ocorrências da língua voltada para a relação entre forma e conteúdo desse modo compreendida no âmbito estrutural (interno/ externo) da própria língua. A esse respeito, Bechara (2005, p.52) diz o seguinte: “A gramática estrutural funcional concebida por E. Coseriu aplica-se à depreensão e descrição dos paradigmas do significado gramatical, das estruturas gramaticais de uma língua particular”.

Uma noção de língua e linguagem está refletida na concepção de gramática e de ensino. Podemos perceber claramente em Clemente Pinto, em especial, que a linguagem tem a finalidade comunicativa de idéias e sentimentos humanos por intermédio de uma língua, ou seja, a língua posta em uso e ninguém melhor que os bons literatos para prestarem

auxílio didático-pedagógico ao ensino da língua. Assim, os excertos literários apresentam-se como suportes e modelos para a boa escrita, mais, ainda, contribuem imensamente para a formação moral dos “aprendizes”. A *Seleção*, de Clemente Pinto, denota esse propósito. Percebemos, então, que essa obra ocupa-se, não somente em trabalhar a língua, mas, também em buscar os elementos transversais de conteúdos educativos, em geral, inseridos nas demais áreas do conhecimento humano.

É digna de nota, a atenção de Clemente Pinto, em especial, voltada para um modelo de língua que deve ser seguido pelos “aprendizes” no aspecto formal (estilístico-literário), notadamente. Assim, *A Língua Materna* e a *Seleção* seguem as pegadas da língua de prestígio exclusivamente. São elas que ditam a norma a ser seguida pela imitação dos bons escritores. C.P./ E.C.P perseguem, desse modo, a tradição greco-latina na qual o “bom uso” da norma culta é que constitui o objeto da gramática. É a partir daí que a gramática (C.P./ E.C.P.) e a *Seleção* buscam, principalmente, prescrever as normas do “bom uso” da língua de prestígio e, eventualmente, descrever algumas de suas ocorrências. Bechara (2005) amplia descrevendo as questões teóricas aos grandes estudiosos do português, afirmando o seguinte:

Difícilmente haverá seção da Moderna Gramática Portuguesa que não tenha passado por uma consciente atualização e enriquecimento: atualização no plano teórico da descrição do idioma, e enriquecimento por trazer à discussão e à orientação normativa a maior soma possível de fatos gramaticais levantados por melhores estudiosos da língua portuguesa, dentro e fora do país (p. de orelha).

Desse modo, o contato com os estudiosos da língua portuguesa¹ orienta-o na observação de todas as produções relacionadas à língua em questão, tornando a sua obra bastante descritiva contemplando, sobremaneira, as formas de uso da língua padrão, quando cita literatos de prestígio. Portanto, observamos na gramática a rigorosa descrição dos fatos gramaticais.

Há uma grande preocupação com a língua de prestígio que perpetua até nossos dias, pois desde a Antigüidade, essa mesma língua estava relacionada aos fins pragmáticos dos gregos. Ao mesmo tempo, cabe aos sofistas o seguinte mérito: “[...] foram os primeiros a tratar os problemas lingüísticos e gramaticais de maneira sistemática”.(CASSIRER, 1977, p.182); pois, devido a eles, o uso da retórica institui-se no modo para ganhar dinheiro com o seu ensino, levando muitas vezes aos seus discípulos a confusão de idéias, em um período de crise intelectual da Grécia Antiga (FRANCA, 1944, p.48ss.). Assim, podemos perceber que a “língua de prestígio” compreende, ainda em um contexto antiético, o uso restrito para assegurar a posição social, em destaque, do cidadão grego. Esse fato não nos assegura a condenação absoluta da língua em questão, porque há aspectos relevantes que podem ser considerados, como por exemplo: as formas bem cuidadas da língua denotam, certamente, o zelo, o bom gosto por ela língua.

À medida que aquiescemos o zelo lingüístico, demonstramos o referido amor. É isso que faz alguém se interessar pela língua. Do interesse vem a vontade de conhecê-la em profundidade, para que, em seguida, possa buscar o máximo e bom desempenho lingüístico. O interesse do homem pela língua , podemos deduzir, é, inicialmente, vê-la

¹ Apresenta-nos, em sua obra, 46 autores de Língua Portuguesa entre gramáticos, filólogos e lingüistas.

como ferramenta imprescindível para seu uso, a fim de dominar possivelmente tudo aquilo que o envolve. Portanto, quando ele tem o domínio lingüístico, detém os mecanismos para a aquisição do conhecimento teórico e prático sobre uma determinada realidade a que ele se aplica.

A linguagem leva o homem, não só a se expressar, mas também a expressar o mundo em que o autoriza a ter o poder de dominação, em geral. A Ética mostra-nos, no caso, o bom e o mau uso do fazer do homem mediante o poder da linguagem. Depreendemos, em C.P., a noção de linguagem relacionada ao aspecto estilístico e gramatical dos textos literários luso-brasileiros, no que tange a servirem, principalmente, de paradigma ao aprendizado da boa comunicação dos jovens educandos. A linguagem, no caso, objetiva fundamentalmente a comunicação eficiente dos falantes do vernáculo.

Em um determinado contexto social, a língua insere o homem como sujeito falante, em uma comunidade de língua, em uma extensão geográfica específica, pois é a partir do aprendizado da língua que o sujeito falante, membro dessa comunidade, ganha o seu espaço sócio-histórico. O domínio da língua leva o sujeito falante a galgar os domínios científicos, tecnológicos e religiosos. É, por isso, que esse domínio está relacionado ao seu processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais eficiente é esse processo, maior será o domínio do homem sobre a língua. O ensino, na época de C.P./ E.C.P., privilegia com mais ênfase os métodos de ensino configurados pela “memorização do conteúdo”, ou seja, segue ao modelo tradicional de ensino. Percebemos esse fato quando tomamos a *gramática pedagógica* (C.P./ E.C.P.) que propõe exercícios orientados para a memorização dos conteúdos.

Ao contrário disso, a tendência contemporânea procura incorporar métodos de ensino que enfatizam o desenvolvimento da capacidade do “aprendiz” para a construção do seu próprio conhecimento por meio do raciocínio. Dentro desse quadro, os recursos, em geral, para o ensino da língua, na medida do possível, vão se adequando aos novos métodos de ensino. Assim, sob essa perspectiva educacional, Paulo Freire (1968) aponta-nos elementos elucidativos que nos esclarecem a respeito da posição de não neutralidade ideológica da educação, em geral, porque esse posicionamento, não é neutro e afirma: (1988, p.30):

Me parece importante chamar atenção para a diferença entre o ingênuo não malicioso e o ingênuo astuto ou tático. É que, na medida mesma em que a ingenuidade daquele não é maliciosa, ele pode, aprendendo diretamente de sua prática, perceber a importância de sua ação e, assim, renunciando à ingenuidade, mas rejeitando a astúcia ou malícia, assumir uma nova posição. Agora, uma posição crítica. Se antes, na etapa da ingenuidade não tática, a sua adesão aos chamados pobres era lírica, idealista, agora o seu compromisso se estabelece em novas fronteiras. (FREIRE, id., ibid.)

Diante da afirmação, percebemos que a postura do bom educador está na reflexão sobre sua prática educacional, pois ele passa, desde então, a perceber o que vem fazendo com aquilo que trabalha, para que possa mudar algo que não está produzindo o resultado esperado. Destarte, uma determinada mudança, no caso, exige, daqueles que pensam a educação, um conhecimento bastante abrangente, porque tal mudança implica, inclusive, o estabelecimento de uma relação sócio-política e cultural de um povo determinada historicamente. Esse contexto, com certeza, influencia, de uma certa forma, o modelo de educação em uma época histórica.

Voltando ao enfoque da contribuição ao ensino da língua portuguesa por C.P., principalmente no estado do Rio Grande do Sul, é que, pelo grau de relevância, destacamos esse fato devido ao legado de sua obra didática, direcionada ao referido ensino e que se perpetua, de uma certa forma, no momento atual, com as sucessivas das edições da *Seleta*, em especial. Essa obra marca profundamente o ensino de português, especialmente, pela coletânea de textos da literatura clássica e lusófona e dos textos de fundo moral e de cultura geral. O interesse do público leitor sul-rio-grandense pela *Seleta* se perpetua em nossos dias. Por ela, especialmente, C.P. torna-se conhecido; e por ela muitos dos leitores orgulham-se pela sua profícua leitura.

Outro dado relevante em C.P. é o seu bom senso em relação aos companheiros do jornal *A EPOCHA* ao permearem o diálogo aberto entre o catolicismo e o positivismo, pois esse diálogo denota a posição deles pela livre expressão confessional católica que irá direcionar, de uma certa forma, uma política de educação contemplando o uso dos textos de fundo moral e cristão, a fim de integralizar a formação do educando brasileiro, nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Para os estudos historiográficos, C.P. apresenta-se como uma fonte relevante da gramaticografia lusa traduzindo, assim, o espírito do gramático da época, porém ressaltamos a sua preocupação central na apresentação de uma gramática pedagógica que oriente, lingüisticamente, o sujeito falante para as habilidades da fala e da escrita padrão.

A mesma postura, como já apontamos, se apresenta em C.P./ E.C.P. e Bechara, em épocas distintas. Assim, podemos encerrar afirmando que os três escritores selecionados contribuem muito para o ensino da língua

vernacula quando discorrem as suas posições referentes à linguagem, à língua e à gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes Primárias

CLEMENTE PINTO, A. *A Língua Materna: 2º Curso – Primeiro e Segundo Anno de Grammatica e Exercícios Preparatórios de Composição*. Porto Alegre: Livreiros Editores Selbach & Mayer, 1907.

_____. *A Língua Materna: 1º Curso*. 34. ed. revista e melhorada. Porto Alegre: Livraria Selbach, [s.d.].

_____. *A Língua Materna: 1º Curso – Primeiras Noções de Gramática*. 46. ed. revista aumentada de 200 exercícios e adaptada ao programa do 4º ano primário pela profª Maria de Lourdes Gastal. Porto Alegre: Livraria Selbach, [s.d.]

_____. *Seleção em Prosa e Verso dos Melhores Autores Brasileiros e Portuguezes*. 38. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1928.

_____. *3º Livro de Leitura: 1ª Série das Leituras Escolhidas para as Aulas Primárias*. 52. ed. correta e muito aumentada. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1930.

_____. *Seleção em Prosa e Verso dos Melhores Autores Brasileiros e Portugueses*. 59. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2001.

Fontes Secundárias

ALMEIDA, M. E. *A Consciência na Obra de Henri Bérghson*. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Faculdade de Filosofia, UFSM, Santa Maria. 1988.

ALMEIDA, N. M. *Gramática Latina: curso único e completo*. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

ALTMAN, C. *A Pesquisa lingüística no Brasil (1968 – 1988)*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1998.

ARDUINI, J. *Homem-libertação*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1975.

ARRUDA, J. J. e TENGARRINHA, J.M. *Historiografia luso-brasileira contemporânea*. São Paulo: EDUSC, 1999.

AUROUX, S. *A Filosofia da Linguagem*. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BASSETO, B. F. *Filologia Românica*. São Paulo: EDUSP, 2001.

BASTOS, N. B. e PALMA, D. V. (org.) *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa no Século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BASTOS, N. B. e PALMA, D. V. (org.) *História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do Século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. ver. e ampl. 15ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral I*. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4ª. ed. Campinas: Pontes/ Editora da Unicamp, 1995.

BERGSON, H. *Cartas, conferências e outros escritos*. In: **Os Pensadores**. Tradução: Franklin Leopoldo e Silva e Nathael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 512 p.

BERGSON, H. *Obras Escogidas*. Tradução: José Antônio Miguez. Madrid: Aguilar, 1963.

BERGSON, H. *A Evolução Criadora*. (Trad. Nathael C. Caixeiro). Rio de Janeiro: Zahar, 1979, 317p.

BERGSON, H. "A Evolução Criadora". In: **Os Pensadores**. (Trad. Nathael C. Caixeiro). 2. ed. São Paulo: Abril, 1984.

BOCHENSKI, I.M. *Diretrizes do pensamento filosófico*. 6. ed. Tradução: Alfred Simon. São Paulo: EPU, 1977.

BORBA, F. S. *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 1998.

BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BURKE, P. *A Escola dos Analles (1929 – 1989): A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

CABRAL, L. S. *Introdução à Lingüística*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1979.

CAMPANHÃ, J. H. (Ed.) **Novo dicionário brasileiro ilustrado**. São Paulo: Editora Amazonas Ltda., 1976.

CARDOSO, C. F. & VAINFAS, R. (org.) *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1977.

CARNOY, M. *Educação, Economia e Estado: base e superestrutura; relações e mediações*. 3. ed. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

CARVALHO, M. M. *História da ortografia em Portugal e no Brasil*. In site - http://www.dha.inec.pt/npe/português/paginas_pessoais/MMC/Ortografia.html (acesso em 20/03/2005).

CASSIRER, E. *Antropologia Filosófica*. Tradução: V. F. Queiroz. 2ª ed. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

CASTRO, I. *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, M. S. *Brasil, Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a Linguagem*. Tradução: Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1980.

COMTE, A. *Opúsculos de Filosofia Social (1819 – 1828)*. Tradução: Ivan Lins e J. F. Souza. Porto Alegre/ São Paulo: Globo / EDUSP, 1972.

COUTINHO, I. L. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CUNHA, J.A. *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual, 1992.

DALLARI, D.A. *O que é participação política*. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense, 1984.

D'ALESSIO, M.M. *Reflexões sobre o saber histórico*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

DOSSE, F. *História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. Tradução: Dulce Oliveira Amarante dos Santos. Bauru: EDUSC, 2003.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Tradução: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos/ Fename, 1978.

Epocha, A, 1º Anno, 1890, Porto Alegre.

FACCINA, R. L. S. *Políticas Lingüísticas: Normatização do Ensino da Língua Portuguesa no Século XX*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. São Paulo: PUC-SP, 2002.

FARACO, C. A. *Lingüística Histórica: uma Introdução ao Estudo da História das Línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FARIA, E. (org.) *Dicionário Escolar Latino-Português*. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC/ Companhia Nacional de Material de Ensino, 1956.

FERNANDES, F. *Dicionário de Verbos e Regimes*. 4. ed. e 19. reimpr. Porto Alegre: Ed. Globo, 1979.

FERREIRA FILHO, A. *Nomes Tutelares do Ensino Rio-Grandense*. 2. ed. atualizada. Porto Alegre: IEL, Departamento de Assuntos Culturais, SEC/RS, 1977.

FLORES, M. *Dicionário de História do Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

FRANÇA, J. L. et alii. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 7. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

FRANCA, P. L. *Noções de História da Filosofia*. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

FRANCO, C. A. et al. (org.) *Porto Alegre: Biografia duma Cidade*. Porto Alegre: Tipografia do Centro S. A., 1972.

FRANCO, S. C. *Porto Alegre: Guia Histórico*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1992.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1988.

GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.

GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. (1985). *Linguística e Ensino do Português*. Adaptação do original francês por Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1985.

GLÉNISSON, J. *Iniciação aos Estudos Históricos*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977.

GOMES, C. A. *A Educação em Perspectiva Sociológica*. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

GONÇALVES, M. F. “Notas sobre as relações entre História e Historiografia da língua: problemas e métodos (com base em exemplos oitocentistas)”. CAGLIARI, G. M. et ali (orgs.) *Descrição do Português: Lingüística Histórica e Historiografia Lingüística*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*. Tradução: J. Teixeira Coelho Neto et al. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HOUAISS, A. *O que é língua*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

KNELLER, G. *Introdução à Filosofia da Educação*. Tradução: Álvaro Cabral. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

KOERNER, K. “Questões que Persistem em Historiografia Lingüística”. *In: Revista da ANPOLL*, nº2, p.45-70, 1996.

KOERNER, K. *Linguistics and Ideology in the Study of Language*. *In site - <http://www.tutane.edu/~howard/Lang-Ideo/koerner.html>* (acesso em 12/07/2005).

KRISTEVA, J. *História da Linguagem*. Tradução: Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1999.

LACERDA, S. & KIRSCHNER, T. C. "Tradição intelectual e espaço historiográfico ou por que dar atenção aos textos clássicos". LOPES, M. A. (org.) *Grandes nomes da História Intelectual*. São Paulo: Contexto, p.25-39, 2003.

LAPA, J. R. A. *Historiografia Brasileira Contemporânea: A História em Questão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

LEAL, J. M. **Almanaque Abril**: Brasil 2005. 1. ed. São Paulo: Abril.

LEBRUM, G. *O que é Poder*. 2. ed. Tradução: R. J. Ribeiro e S. L. Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEPSCHY, G. *A Lingüística Estrutural*. São Paulo: Perspectiva/ EDUSP, 1971.

LEROY, M. *As Grandes Correntes da Lingüística Moderna*. Nova edição revista e aumentada. Tradução: Izidoro Blikstein, José Paulo Paes e Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix, 1977.

LOPES, M. A. (org.) *Grandes Nomes da História Intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.

LUFT, C. P. *Novo Guia Ortográfico*. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MASSINI-CAGLIARI, G. (org.) *Descrição do Português: Lingüística Histórica e Historiografia Lingüística*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

MATEUS, M. H. M. *A face exposta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2002.

MATOS e SILVA, R. V. "Sobre desencontros e Reencontros: Filologia e Lingüística no Brasil do Século XX". *GT Historiografia da Lingüística Brasileira – Plano Bienal 1998 – 2000 – ANPOLL*. São Paulo: Humanitas, 1999.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Dicionário de Lingüística e Gramática: referente à Língua Portuguesa*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *História da Lingüística*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Problemas de Lingüística Descritiva*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

MENDES, M. F. *Estruturação da Frase do Português Brasileiro em Monteiro Lobato e Ruth Rocha: um Estudo Historiográfico*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. São Paulo: PUC-SP, 2004.

MESQUITA, R. M. *Gramática da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

MÜLLER, T. L. *Colônia Alemã: Histórias e Memórias*. 2. ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.

MOLINA, M. A. G. *Um estudo descritivo-analítico da Gramática Expositiva (Curso Superior) de Eduardo Carlos Pereira*. Tese (Doutorado em Lingüística). São Paulo: FFLCH/ USP, 2004, p.205 – 236.

MONDIN, B. *O homem: quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica*. Tradução: R. L. Ferreira e M. A. S. Ferrari. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

MONROE, P. *História da Educação*. Tradução: Idel Becker. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: A. J. Massano e M. J. Palmeirim. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1978.

MORAIS, M. A. T. “Para uma abordagem diacrônica do português brasileiro”. TEIXEIRA, C. (org.) *Para a história do português brasileiro: primeiras idéias*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, vol. I, pág. 121 – 140, 1998.

MOURA, G. *História de uma História: rumos da historiografia norte-americana do século XX*. São Paulo: EDUSP, 1995.

NOVO DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO BRASILEIRO ILUSTRADO. São Paulo: Editora Amazonas Ltda., 1976.

ORLANDI, E. P. *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

PAUL, H. *Princípios Fundamentais da História da Língua*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1983.

PEETERS, M. F. & COOMAN, M. M. A. *Pequena História da Educação*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

PEREIRA, E.C. *Grammatica Expositiva – Curso Elementar*. (Adaptada ao 1º anno dos gymnasios e aos Cursos das Escolas Complementares). 12. ed. melhorada e ampliada com um appendice sobre composição. São Paulo/ Rio: Weiszflog Irmãos, 1918, 174p.

PEREIRA, E.C. *Grammatica Expositiva: Curso Elementar*. (Adaptada ao 1º ano dos gymnasios e aos Cursos das Escolas Complementares). 29. ed. melhorada e ampliada. São Paulo: Companhia Graphica-Editora Monteiro Lobato, [s.d.], 174p.

PEREIRA, E. C. *Gramática Expositiva: Curso Superior*. 102. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

PIMENTEL, F. *Aspectos Gerais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1945.

PINTO, E. P. *História da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1988.

RATZINGER, J. (Papa Bento XVI). *Deus é amor: documentos do magistério*. São Paulo: Paulus/ Edições Loyola, 2006.

REIS, J. C. *Nouvelle Historie e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch, Braudel*. São Paulo: Ática, 1994.

REVERBEL, C. *O Positivismo no Rio Grande do Sul*. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 4 set. 1982. Letras & Livros, pág. 05.

RODRIGUES, J. H. *Filosofia e História*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981

RODRIGUES, V. *A Propaganda Republicana*. **Zero Hora**, Porto Alegre, 31/05/1983. Jornal de Ensino, pág. 06.

SAPIR, E. *A Linguagem*. Tradução e apêndice: J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1971.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.

SCLIEBEN-LANGE, B. *História do Falar e História da Lingüística*. Campinas: UNICAMP, 1993.

SILVA, H. R. "A História Intelectual em Questão". LOPES, M. A. (org.) *Grandes nomes da História Intelectual*. São Paulo: Contexto, pág. 15 – 25, 2003.

SILVA NETO, S. *Introdução ao Estudo da Filologia Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

SOUZA, H.J. *Como se faz análise de conjuntura*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, A. M. et aliae. *Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses*. 5. ed. rev. e ampl. Uberlândia: UFU, 2006.

SILVA, R. F. *História da Historiografia*. Bauru: EDUSC, 2001.

SWIGGERS, P. "Filologia e Lingüística: enlace, divórcio, reconciliação". *Filologia e Lingüística Portuguesa*, nº 2, 1998.

SWIGGERS, P. La Methodologie de L'historiographie de la Linguistique. *Folia Lingüística Europasa*, v.4, n.1, p.55-76, 1983.

SWIGGERS, P. Qu'est-ce qu'une Theorie (en) Linguistique? In: *Modèles Linguistiques*, v.5, n.1, p.3-15, 1983.

TAMBARA, E. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **História da Educação** – ASPHE, FaE, UFPel, Pelotas, nº11, p. 5-24, abr. 2002.

TARALLO, F. *Tempos Lingüísticos: Itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

TEYSSIER, P. *História da Língua Portuguesa*. Tradução: Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TREVISAN, R. M. *Bergson e a Educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

VAINFAS, R. *Os protagonistas anônimos da história: micro-história*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

VIDOS, B. E. *Manual de Lingüística Românica*. Tradução: José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

VILLAS-BOAS, P. L. *Dicionário Bibliográfico Gaúcho*. Porto Alegre: EST/Edigal, 1991.

VERDELHO, T. *As origens da Gramaticografia e da Lexicologia Latino-Portuguesas*. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1995.

WEEDWOOD, B. *História Concisa da Lingüística*. São Paulo: Parábola, 2002.

A N E X O S

Apresentamos, inicialmente e em anexo, o texto de Müller (1981, p.113-121):

ESCOLA

A escola não podia faltar neste trabalho.

Li, sem me lembrar onde, que um professor do antigo Egito dizia que as crianças tinham os ouvidos nas costas. Penso que com isso ele pretendia justificar os castigos, a vara, a régua, a palmatória, o tapa, coisas ainda comuns na década de 30 em nossa “filosofia educacional”. Em nossa colônia os “métodos” antes citados eram uma permanente e irreversível realidade. Tão real que apanhar na escola significava nova dose em casa porque os pais diziam “haste de dea Lehre geaijet”, incomodaste de novo o professor. E muitas vezes completavam sua opinião com a firmação “shaad fa dea Hieb wo denewe gang iss”, pena pela batida que não acertou.

Ainda sobre os castigos.

Ficava-se de joelhos durante longos minutos. Dependendo da gravidade da falta, os alunos tinham que ajoelhar-se sobre milho ou feijão.

Já citei Afonso Hoher, professor da Escola Pública Federal Mista de Lomba Grande. Devo-lhe as primeiras letras. Tenho dele a melhor lembrança. Era severo e sua ação era a “ação da época”, igual em toda parte. Os professores estavam dentro da “filosofia educacional” que a própria sociedade não só aceitava como exigia.

Um dia, já prenúncio de inverno, meu colega de banco Hubert Cassel foi posto de joelhos no canto da sala sobre algum grão. Recordo sua cara indefesa, às vezes procurando os colegas com o rabo de olho. De repente, teve um desmaio. Vejo-o cair sobre o assoalho como se fosse um saco vazio. Um alvoroço. O professor acudiu-o. Foi levado para fora. E o restante da manhã foi muito agradável sem outras xingações. O que podia acontecer? Nada aconteceu. Os pais não iam à escola para reclamar e sempre estavam do lado do professor.

A vara era o terror dos guris.

Recordo que certa manhã tive um caso com meu amigo Ciro Becker. Hoje, passados 40 anos, só recordo do fato porque ele ameaçou contá-lo ao professor. Se o fizesse a vara me pegaria. Por isso tentei um “acordo” com o Cico, oferecendo-lhe parte de minha merenda, um grande e saboroso “Sick Mandiobrod”, um bom pedaço de pão de aipim, obra gostosa de minha mãe.

Na escola evangélica do Pastor Sauer, havia o princípio de que o “réu” tinha que buscar mesmo, no matinho ao lado da escola, a vara com a qual apanharia. Alguns espertos davam cortes nela para que quebrasse logo. Trabalho perdido. Voltavam ao matinho... com a vantagem de que fora da sala de aula o tempo ia passando.

Ir na escola, especialmente quando não se sabia na ponta da língua uma lição, era quase um ato de heroísmo. Hugo Deckmann e Laurillo

Fleck, num encontro com o autor, ao recordarem sua infância em Dois irmãos, logo fizeram referência à dureza escolar da época. Deckmann lembrou até o nome de um colega que chegou a forrar as calças com travesseirinho...

Para não deixar dúvida sobre a intenção do que aqui se escreve, vou repeti-lo: trata-se *apenas* (veja a importância do advérbio) de um documento sobre a vida em certa época na colônia. Não vai desprezo a ninguém; nenhuma pessoa citada deve ser recriminada. Todos cumpriram muito bem seu papel. É preciso entender tudo dentro de um contexto histórico.

Bons tempos. Não havia época determinada para entrar na escola. Não havia limite de idade. Não havia taxa de matrícula que até serve para certos políticos tirarem uma casquinha. Também não havia uniforme.

Ingressei na “Aula Pública Federal Mista” no começo de setembro, pois cada dia 7 a escola fazia um grande pique-nique para as terras do Dr. Wetter, médico homeopata muito benquisto. Recordo minha mãe me incentivar para ir na escola “dann kanste schum uff dea Ausflucht gehn”, então já podes acompanhar o pique-nique. Minha mãe costurava. Meus dois irmãos mais velhos já tinham um casquete para ir na aula. Eu ganhei o meu. Azul-marinho. Um luxo. Pobres crianças da era da tevê e das motocas... não sabem o que significa um casquete.

E depois daquele dia 7 de setembro, fiquei nos bancos escolares até hoje. “Wea nix kann, wäd Lehre”, quem não sabe, torna-se professor. A frase mesmo é de Bernhard Shaw: quem não sabe, ensina.

Como se vestiam as crianças do meu tempo?

Os meninos: boné de pano, em geral feito em casa, e por isso ficava logo mole; camisa de riscado abotoada até o pescoço se fossem sem

colarinho; uma calça de brim escuro, nem curta nem comprida, meia-canela; suspensórios de pano, simplesmente duas tiras que cruzavam nas costas ou quando paralelas tinham nas costas uma travessa fixa que as unia para que não caíssem pelos ombros. Pés descalços. Raramente ia-se com tamancos. Isso acontecia quando a gente tinha “Halsbraine”, dor de garganta. Também nesse caso o pescoço ia enrolado. Tudo isso atrapalhava os brinquedos especialmente a “barra” e a “clica”.

Muitas vezes os alunos vinham à escola com um lenço grande amarrado pelo queixo com o nó sobre a cabeça. O boné ficava com um cocoruto. O chapéu de palha não parava na cabeça porque “não servia” pela espessura do lenço. Para que esse lenço? Era sempre sinal de dor de dentes e com ele pretendia-se aquecer as bochechas para aliviar... E o lenço “aliviava” enquanto durasse o pedacinho de Cafiaspirina ou Instantina que a mãe ou o pai havia colocado na cárie, fazia seu efeito. Parênteses: não posso esquecer a figura dos adultos que procediam da mesma maneira, pois era comum encontrar alguém capinando, com um lenço desses pelo rosto. Ou alguém que viesse da picada para a vila para compras, a cavalo, ostentando o “símbolo” da dor de dente na colônia. No dentista a gente ia quando “ich wärre negts verrickt voa Schmätz”, estou quase louco de dor. Ainda assim havia uma solução caseira: um pouco de creolina em um algodãozinho. Aos 15 anos, o que restava dos dentes?

O traje das meninas: um vestido simples de chita, chapéu e em boa percentagem tamancos ou chinelos.

Os livros eram levados de três maneiras:

- No “Bichesac”, sacola para livros, costurado em casa. Nada mais era do que uma bolsa de pano para levar a tiracolo e que, posta pela nuca, passando a alça pelas axilas, deixava a bolsa na altura das nádegas. Isso

permitia ampla liberdade por deixar as mãos livres para jogar pedras, bater nos outros ou... Mas tinha um inconveniente. Quando a gente corria, esse saco ou bolsa batia violentamente nas nádegas, podendo quebrar a lousa ou apagar o que nela estava escrito.

- No “Schuhlransé”, uma mochila de couro, levada as costas co duas alças pelas axilas. Lembro-me que, em geral, os alunos de classes mais adiantadas tinham um “Schulransé” pois levavam mais material. Pelo elevado preço o “Ransé” era ainda um privilégio dos melhores em condições financeiras.

- Na “Ceste”, na cesta, um tipo de sacola de palha, com alças. Tenho a recordação de que essa cesta representava alunos mais pobres.

Mesmo para os escolares, o dia começava cedo. Havia alunos que morava, até 5 ou mais km da escola. Como havia uma só estrada, aos poucos o grupo ia ficando maior. De cada casa ou de cada cancela saía alguém. Em Lomba Grande havia o costume de se dar um forte assobio, tendo as mãos em concha, e abrindo a direita para as modulações. Era sinal de que a turma vinha vindo. Muitas vezes minha mãe nos dava um papelzinho co uma notação “weis 40”, quarenta branco. Era para trazer da venda do Walter Müller um carretel de linha branca, número 40.

A aula começava às 8 horas. Com uma oração. Por ser o professor católico, todos rezavam a Ave-Maria com sinal da cruz e tudo.

A sala de aula, se lembro, tinha uns 6 por 8m e era uma só para todos. Uns 40. Os bancos eram compridos, para 6 alunos. Se o aluno do meio quisesse sair, tinha que fazê-lo caminhando pelo banco por trás dos colegas. Imagine-se a figura dos alunos indo e vindo. E não se podia empurrar ninguém porque era a época em que letra bonita contava.

Os alunos sentavam “por livro”, coisa hoje tão desconhecida como se isso nunca tivesse existido. Assim como o aluno entrava para a escola em qualquer época do ano, ele também “passava de livro” em qualquer época. Terminado o conteúdo de um livro, passava-se para o seguinte, numa progressão que muitas vezes admirava os pais. Isso dava razão a frase “das iss em kluche Guri”, é um guri inteligente.

Na sala, junto à mesa do professor, estavam os do primeiro livro. Nem sempre os menores, pois na colônia era comum iniciar na escola aos 9 ou 10 anos. Depois “sentavam” os livros mais adiantados, terminando com uns poucos privilegiados, os grandes, meia-dúzia, os da “Seleta” era um notável livro de leitura que ajudou a formar o caráter de muitas gerações a quem o Rio Grande muito deve. Quase eu ia começar uma comparação com os livros de ontem e de hoje... Mas este trabalho não é pedagógico, logo a comparação não cabe. Ademais, eu não teria capacidade para escrever um livro didático-pedagógico.

A expressão “uns poucos privilegiados” precisa ser explicada. Entrava-se tarde para a escola e não se ficava muitos anos. Três o quatro quando muito. Acontece que aos 13 ou 14 anos o jovem era “confirmado”, na Igreja Evangélica, ou recebia a primeira comunhão, na Igreja Católica. Isso, na colônia, representava maioria. Tanto é assim que “dea dâff noch net tanze weil iss jo noch net konfermiet”, ele não deve dançar porque não foi confirmado. Ora, entrar aos 9 ou 10 anos com a confirmação aos 13 ou 14, significava sair da escola no meio do caminho.

Às 10 horas havia o único recreio de uns 20 minutos. Os pátios eram separados; rapazes de um lado, meninas de outro. Quando o professor Affonso ia bater um papo na casa de negócio do Walter Muller, o recreio ficava um pouco mais comprido. Mesmo assim, só quando ele aparecia

todos corriam em direção da talha d'água que ficava a um canto do corredor de entrada. E só havia uma caneca...

Todos acomodados voltavam a escrever na lousa que ficava embaciada pelo calor dos braços e do corpo.

Se alguém tivesse que sair durante a aula, “ir lá fora”, tinha que pegar uma fichinha de folha na mesa do professor. A dos rapazes tinha mais ou menos 5cm de diâmetro; a das meninas era um pouco menor. A dos rapazes tinha uns desenhos dum lado, de certo restos da impressão pois era de uma lata de abacaxi em conserva. A das meninas era branca. A gente chegava até a mesa, pegava a fichinha e perguntava “censái”, aglutinação de “dá licença para sair!” E o seguinte só podia ir quando a fichinha já estivesse de volta. Muitas vezes um “não” ou um “de novo” mostravam que o professor da colônia sem saber de Psicologia tinha um sentido especial para saber da real necessidade.

As aulas eram coordenadas para os diversos “livros”. Na hora das contas, era contas para todos, cada um no seu nível. Na hora do ditado era ditado para todos. Lembro-me que cada “livro” dizia “pronto” para que o professor soubesse quando continuar o ditado. Assim, ele avisava: terceiro livro: O Brasil é...; quarto livro: O leão pegou ... Daqui a pouco ouvia-se “terceiro livro pronto” conforme cada aluno do “livro” terminasse de escrever... E repetia-se o quadro. Os que ainda não faziam ditado, copiavam.

História, Geografia, Civismo eram dadas para todos a um só tempo. Um grande mapa do Brasil pendurado na parede, atrás de uma cadeira do professor. Os Estados em várias cores; num canto da legenda “Mapa do Brasil”. Com uma longa vara o professor mostrava e dizia: Amazonas capital Manaus, Pará capital Belém, Maranhão capital São Luiz, Piauí

capital Teresina, Ceará capital Fortaleza... essa palavra causava-me especial impressão porque meu avô tinha um boi canga chamado “Fortaleez”. E lá vinham os outros Estados. Alguém ia ao mapa e repetia.

A aula continuava.

- Como se chama nossa Pátria?
- República dos Estados Unidos do Brasil.
- Qual é a capital do Brasil?
- A capital é Rio de Janeiro.
- Quem é nosso presidente?
- Getúlio Vargas.

Era o velho método das perguntas e respostas, longe, longe de certos estudos modernos... Mas o que se aprendia, ficava. Isso prova que todos os métodos são bons. Alguns podem ser melhores.

Em sextas-feiras, depois do recreio, invariavelmente, era hora de escrever nomes próprios. Também, infalivelmente, a Alaíde Haubert perguntava enquanto caminhava por cima do banco, por trás das colegas: “escrever nomes?”

Enchia-se a lousa com nomes de pessoas. Era mais fácil ir olhando, banco por banco, os colegas, e escrever seus nomes. Depois algum tempo, quando esses já estavam sabidos, havia alguma aventura por nomes que nem eram conhecidos em Lomba Grande, que nada diziam para a gurizada, mas que apareciam nos jornais ou no Kalender: Rex, Imperial e Coliseu, nomes de cinemas de Porto Alegre, estão ainda na minha lembrança.

O fim do ano marcava um momento especial por causa do “Ecsame”, o exame.

Na semana anterior ao exame, fazia-se uma faxina geral na escola. Uma festa. Os alunos faziam o serviço. Não havia zeladoras ou domésticas. Os alunos varriam, por ordem de banco, cada dia, a sala. E mesmo assim ninguém ficou com traumas ou complexos. Para sorte dos coloninhos essas palavras só forma inventadas depois.

A faxina de fim de ano reunia, numa certa tarde, os que moravam perto da escola. Para guri de colônia, 3 km é perto. Todos os bancos e mesas eram levados para fora e rigorosamente lavados com sabão e piaçava. E viva a água. Que graça teria voltar para casa sequinho? E os bancos ficavam branquinhos; as manchas de tinta desapareciam.

Marcava-se o dia do exame.

Era um dia importante. Muito importante. Até os sapatos agente ia. E de calça e camisa domingueira.

O exame era público. Alguns pais vinham ver. As autoridades e pessoas gradadas vinham por dever de ofício. Recordo o Tem. Lauro Martins, Subdelegado de Polícia; Oscar Becker, Subprefeito; Pastor Sauer, da Comunidade Evangélica; o Padre da Comunidade Católica, cujo nome não lembro; Walter Muller, forte comerciante; Frederico Muller, meu avô, Presidente da Comunidade Evangélica; Aloísio Algayer, da Caixa Rural; Oscar Enck, comerciante; Paulo Jack Feltes, industrial.

Os alunos do primeiro e segundo “livros” escreviam em suas lousas. Os outros em papel almaço. Os mais adiantados já com tinta. Faziam-se contas e copiavam-se textos. Depois se lia em voz alta para todo esse público. E era a vez da tabuada. Como eram fáceis as de dois e de cinco. Mas a de nove... Depois de algumas perguntas de História e Geografia, às vezes feitas por algumas autoridades. Termina o exame. Agora vinha o ponto alto do fim de ano: o recreio colorido e saboroso. Explico.

Na semana antes do exame, o professor pedia que cada aluno trouxesse um ou dois ovos para os doces que mandaria fazer para aquela data. De fato, a Sra. Adolfina Paul, junto a cuja casa ficava a escola, se oferecia “fa die Toss packe”, para fazer os doces, já com açúcar colorido, de confeitiro, pois o Natal estava chegando. E mais: tinha framboesa, o famoso refresco chamado Capilé. Uma festa inesquecível para os guris de minha geração. Só esse recreio valia o exame e as autoridades.

Depois do recreio tinha teatro.

Alguns meses antes, o professor começava a ensaiar alguma coisa para ser apresentada depois do exame. Cantávamos também cantos patrióticos. Interessante é saber como aprendíamos. O professor comprava pequenas cadernetas de armazém e os mais velhos, os da Seleta, que tinham boa letra que era aprendida nas “linhas duplas”, copiavam várias vezes os hinos a fim de que houvesse um caderninho para dois alunos. Recordo que os colegas Werno Hauschild e Oscar Plentz tinham letras muito bonitas. Mais tarde, no Ginásio Sinodal, vim a saber que esse método de cópia vinha da Idade Média, dos copistas.

Na hora do teatro, alguns alunos recitavam versinhos sobre a Pátria ou seus vultos. Lembro que num ano, o meu dizia “Alagoas, terra dos marechais” ou coisa parecida. Esqueci o verso e nunca me voltou aos olhos. Dos teatros encenados, lembro-me da “Sopa de Pedra” em que tomaram parte Werno Hauschild, Oscar Plentz, Alberto Plentz, Nelson Ernesto Muller, com perdão dos que esqueci.

Ao meio-dia terminava tudo.

Eram férias. Fazia-se o mesmo que se fizera o ano todo: a lida dos trabalhos caseiros, as caçadas com a funda, a pescaria no arroio. Weekend e praia só entrariam na civilização bem mais tarde.

Um pouco sobre o material escolar.

O aluno precisava muito pouco. Uma “Tafel”, a lousa, um “Griffel”, estilete para escrever, o “Lesebuch”, o livro de leitura, um “Heft”, um caderno de linhas duplas. Embora a aula fosse em Português a nomenclatura era alemã.

A lousa tinha de um lado linhas duplas para escrever; do outro, quadrinhos para contas. Para apagar o que estava escrito, cada aluno levava consigo um vidrinho com água e um paninho. Mas valia também bafejar a lousa e passar a manga da camisa ou do casaco. Lembro-me que uns poucos tinham um pedacinho de esponja que vinha amarrada ao furo que a moldura da lousa possuía. Quando as linhas da lousa, pelo uso, apagavam, então eram refeitas pelo professor com um prego ou outro material pontudo. Numa lousa, as linhas eram de cor vermelha. Essas lousas eram importadas da Alemanha. A zona de Hunsrück e grande parte da Renânia têm no subsolo o “Schiefer”, ardósia, grandemente usada para cobrir casas e igrejas. Daí vem o nome “Schieferdecker”, colocador de Schiefer. As lousas tinham um grande inconveniente: pelo roçar dos livros e da merenda no “Bichesac”, o escrito apagava facilmente. Elas também quebravam com facilidade. Havia a “dopelt Tafel”, lousa dupla, composta por duas folhas presas por duas dobradiças. Escrevia-se em duas “páginas” e dobrava-se as mesmas “para dentro”; a lição ficava protegida. Mas para quem tivesse três ou mais filhos na escola, a “die Tafele sins o daí”, estas lousas são muito caras.

Com o “Griffes” o problema era a ponta. Quando não tivesse bem afinada a letra saía grossa e feia. Para apontá-lo, havia duas maneiras: a gente levava um canivete (todo guri da colônia tinha o seu “canivet”) e raspava o estilete cuja ponta ficava apoiada no banco. Isso fazia um

barulho roço nos bancos e era o suficiente para que alguém dissesse “óia o jeito do Ivo”, maneira de fazer ver o professor qualquer irregularidade. Outro modo de apontá-lo era no muro de tijolos ao lado da sala de aula. Esfregava-se o estilete no tijolo, em movimento de vai-e-vem, torcendo-o na mão. Ficava uma ponta muito bonita. Alguns tijolos desses, depois de muitos anos de uso, apresentavam sulcos.

A caligrafia ou o “schön schreiben”, coisa varrida da escola de hoje, a partir do 3º livro, era feita em caderno de linhas duplas, a tinta. As canetas eram suportes de madeira com um dispositivo na ponta para receber uma pena de aço. Cada aluno tinha um tinteiro que ficava na escola. A hora da caligrafia era um desastre nos primeiros tempos. O papel dos cadernos era poroso e largava uns fiozinhos qual teia de aranha. Esses fiozinhos prendiam-se na ponta da pena e espalhavam a tinta, borrando as letras. Quando não, a gente ao “subir” com a caneta no b, no f ou no l, apertava demais e a pena furava o papel dando um borrão maior. Mas tudo se aprende, mesmo que fosse à base de uma dura régua....

Como se aprendia a ler?

Pelo livro de João de Deus, editado pela livraria Selbach de Porto Alegre, cuja primeira lição eram as vogais escritas em linha dupla – a e i o u – e depois escritas em X, assim:

a	e
	i
o	u

A segunda lição – ai ui eu ia. Quem se lembra? E assim por todas as letras com palavras que muitas vezes ninguém entendia na Lomba Grande: bitola, apalpadela. A lição nº 25 era das palavras esdrúxulas – quilômetro, ânimo, lágrima. Essa a esdrúxula muito conhecida de todos, pois por muito

pouco a mão saía solta... E o professor sem grandes delongas repetia a dose. No final do livro vinha um texto “Hino de Amor” que, uma vez sabido, era repetido com entusiasmo como um realejo: “Andava um dia em pequenino, Nos arredores de Nazaré, Em Companhia de São José, O Deus Menino, o bom Jesus...” etc.

Lia-se também a “Seleta”, um livro de leituras selecionadas por Alfredo Clemente Pinto. Trazia fábulas, máximas e leituras de fundo muito educativo. Recordo o menino que, contra a vontade de sua mãe, ia brincar no rio que conduzia a uma queda d’água. Tomando uma canoa, ele gritava por socorro sem necessidade. Isso por duas vezes. Numa terceira em que ele realmente estava em apuros, a mãe achou tratar-se de mais uma brincadeira e o menino acabou devorado pelas águas. Recordo também o caçador e a formiga pela mordida que esta deu no pé dele no momento em que ia disparar o tiro numa pobre ave. Um grande livro a Seleta. Hoje os livros falam da conquista da Lua, da eletrônica... e da poluição a que chegamos.

E quando chovia?

Aí mesmo não se faltava à aula. Por duas razões: porque vinham poucos alunos, não mais de meia-dúzia, os que moravam perto, e porque o professor terminava a aula pela meia-manhã. E não era bem aula que se tinha: era um isto de aula, histórias e arrumação. Não havia capas de chuva ou galochas. Um saco de aniagem em forma de “capa de anão” (enfia-se uma ponta dentro da outra, para formar um capuz), era a proteção da maioria dos guris. Ou apenas um guarda-chuva. Se faltava proteção, não faltava barro e quanto mais barro, mais gostosa a aula.

Os anexos, a seguir, são de Clemente Pinto (1930):

Os nossos paes

Depois de Deus, é os nossos paes a quem nós mais devemos amar neste mundo.

Ninguem é capaz de sacrificar-se por amor de nós, como elles.

Ninguem nos póde consagrar tanto amor como elles nos consagram.

Os amigos podem-nos faltar na desgraça, podem-nos esquecer na ausencia; os paes nunca desamparam os seus filhos, nunca se esquecem delles.

A falta das pessoas mais estimadas pode-se muitas vezes supprir ou remediar; mas, quando temos a desgraça de perder os nossos paes, não tornaremos a achar na vida quem seja para nós como elles foram, extremosos e dedicados.

Por isso os devemos amar do fundo d'alma. E quanto mais amarmos nossos paes, melhor para nós: porque esse amor é abençoado por Deus. Não ha maneira de amar os paes, senão tendo u comportamento exemplar, sendo laborioso e honesto, sendo virtuoso; o que é o mesmo que ser feliz.

E devemos amar os nossos paes como elles são; embora pobres, humildes e desgraçados, não devemos invejar os outros mais ricos ou mais felizes; porque seria falta de conformidade co os decretos da Providencia. Pelo contrario devemos ama-los ainda mais, se é possível; porque talvez a sua unica riqueza e os seus únicos títulos de nobreza sejam os seu filhos.

Obedeçamos a nossos paes, fazendo logo e de bôa vontade o que elles nos mandarem; respeitemo-los falando delles com humildade e

reverencia, e dando-lhes provas de confiança e affecto. Assistamos aos nossos paes, ajudando-os nas suas necessidades, consolando-os nas suas afflicções, e, se fôr preciso, mantendo-os na sua velhice.

Em lugar de invejarmos aos mais um nascimento illustre, demos aos nossos paes a honra de ter filhos que os mais invejem pelas suas excellentes qualidades.

O filho sábio produz alegria a seus paes; o ignorante causa-lhes tristeza.

O que honra a seus paes viverá um vida dilatada e feliz (p.10-12).

Amor filial

Rompeu a aurora esplendida:

Soltam as avezinhas

A voz em doces canticos,

E as tímidas florinhas

Quão vivo aroma teem!

Em tudo, ó Deus, adoro-te;

Mais onde mais te vejo,

É quando, em meigos júbilos

De santo amor, eu beijo

Meu pae e minha mãe! (p.12)

Os irmãos

Os irmãos se devem amar, ajudar e compadecer mutuamente.

A harmonia dos filhos é a alegria dos paes, como a discórdia entre elles é o seu maior desgosto.

Essa harmonia depende do mais forte ser condescendente e meigo com o mais fraco, e do mais fraco também não abusar da condescendência do mais forte.

Toda discórdia e desordem entre irmãos é um descrédito; pois quem não é capaz de viver em harmonia com os seus, que fará com estranhos.

Mas ha uma obrigação especial para os mais velhos, que é darem sempre bom conselho e bom exemplo aos mais moços, repreendendo-os, se necessario fôr, mas com moderação, principalmente as meninas; porque a mulher é de sua natureza mais mimosa, o seu destino mais delicado e por isso tambem o seu coração mais sensível.

Irmãos e irmãs devem entre si rivalizar em provas de amizade e estima. Não ha escândalo maior que uma família em guerra: e desgraçado o pae a quem os filhos roubam a paz domestica, ultimo refúgio do coração no meio das amarguras da vida (p.13-14).

A patria

A patria, meus meninos, não é sómente o lugar onde nascemos. É todo paiz cujos habitantes teem a mesma origem, falam a mesma lingua e obedecem às mesmas leis.

A nossa patria é o Brasil, e nós somos brasileiros.

O Brasil é um paiz ainda novo, mas está destinado a ser um dos paizes mais ricos e mais adeantados do mundo; para isto basta que todos

os brasileiros trabalhemos devéras para o seu engrandecimento e progresso.

Todos os brasileiros devemos amar, servir e defender a nossa patria com todas as nossas forças.

Tambem vós, meus meninos podeis fazer alguma cousa pela vossa patria; cultivae a virtude, amae o estudo e o trabalho, respeitae as leis e os que nos governam. Esta é a vossa obrigação agora.

Um dia, quando fordes homens, a patria ha de precisar do vosso braço e do vosso talento.

Felizes aquelles que a podem servir como bons cidadãos e defvenda-la como bons soldados!(p.14-15)

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;
As aves que aqui gorgem,
Não gorgem como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas varzeas teem mais flores,
Nossos bosques teem mais vida,
Nossa vida, mais amores.

Em scismar sózinho á noite,
Mais prazer encotro eu lá;

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;

Minha terra tem priores
Que taes não encontro eu cá;
Em scismar sózinho á noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá:

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que eu desfrute os primores
Que não encontro por cá,
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o sabiá:

A melhor prova de nosso amor á nossa Patria é trabalhar pelo seu progresso e prosperidade não só material senão também pelo seu progresso intellectual e moral (p.15-16).

APPENDICE

Exercícios de composição e redacção

Como appendice ao nosso livro de leitura, apresentamos aqui uma serie de exercícios fáceis e graduados, que teem por fim guiar as crianças

na arte difficil de ligar e coordenar os seus pensamentos e de exprimi-los convenientemente por escripto.

Julgamos prestar assim um pequeno serviço aos nossos collegas de magistério, poupando-lhes o trabalho de andar procurando, aqui e acolá, assumptos apropriados á intelligencia e grau de desenvolvimento dos seus alumnos.

Narrações

1) Os dois gallos

Quem foi que travou renhido combate? (dois gallos). – Que fez o vencido? (escondeu-se). – Quem voou para cima de um muro? (o vencedor). – Que fez elle? (cantou em voz alta). – Quem o viu? (um açor). – Que fez este? (agarrou o gallo e matou-o).

2) Os dois meninos

João e Pedro encontrar-se (Onde? Na praça), altercar e ... a briga durar algum tempo. Afinal João envergonhado (porque?) correu para casa. Pedro gabar-se de sua Victoria... Outro rapaz (Roberto) mais taludo passar por alli, ouvir as bravatas de Pedro, mandar calar-se. – Aquelle reguingar. Roberto dar-lhe pancadas. – Applausos dos outros meninos. (Porque?)

3) A raposa e as uvas

Uma raposa passar por onde? (deante de uma latada de parreiras) – pender cachos maduros. Como andava a raposa? (faminta) e que queria ella? (furtar e...). Que fez ella? (dar saltos) para que? Como estava a latada (alta) e por isso a raposa... Quem observava a raposa? (algumas aves). Que fizeram? (rir-se e zombar da raposa). Esta ser muito manhosa e dizer:...

3 a) **O menino e a borboleta**

Um menino perseguir uma borboleta (com que fim?) Cair diversas vezes. Sem esforços em vão. O insecto adejar alegre de flor em flor. A borboleta dizer ao menino (que não se cansasse inutilmente: que elle não havia de apanha-la). (*Discurso directo*). Resposta do menino (enganar-se a borboleta, se pensava que elle fazia empenho em possui-la. Elle ir ao mato caçar lindos pássaros). – (*Discurso directo*) (p.146-147).

Descrições, comparações, biographias, etc.

1) **O gato**

Que é o gato? (animal domestico). – Que fórma tem a cabeça? (arredondada). – O focinho curto ou comprido? (curto). – Que tem no focinho? (barbas). – Como são os olhos quanto ao brilho? (fogosos). – Como é o talhe? (esbelto) – cauda curta ou comprida? (comprida). – Que é que lhe cobre o corpo? (Pellos finos). – Que é que póde fazer com as unhas? (arranhar). – Que é que se diz do gato quanto ao préstimo que tem? (útil). – Que é que elle apanha? (ratos). – Que é que elle gosta de

fazer? (brincar). – Que outra qualidade elle tem? (furtar ás escondidas). – De que se sustenta? (carne, peixe, leite, pão...)

2) O cão

A que espécie de animaes pertence o cão? (animaes domésticos). – Quaes as partes principaes do seu corpo? (pellos). – De que são munidos os pés? (unhas). – Qual o tamanho do cão? (varios). – Que côr tem? (variada). – Quaes são as variedades de cães que há? (galgo, perdigueiro, mastim, cão de fila, cão d'agua, cão goso, cão de manga, etc.). – Como se chama a doença terrível a que está sujeito? (raiva canina ou também hydrophobia). – Onde se encontra o cão? (em toda a terra). – De que é symbolo o cão? (da fidelidade) (p.154).

Artigos transcritos do seguinte jornal: EPOCHA, A. Anno I. Porto Alegre, 27 de Maio de 1890. Nº 1, p.01.

O CENTRO CATHOLICO

Esta formado também nesta capital o partido catholico.

Hontem reuniram-se alguns cidadãos e resolveram fundar nessa ocasião um Centro, elegendo o seu directorio, que ficou composto dos seguintes membros: Revdmº cônego Jose Marcelino de Souza Bitencourt, Dr. Alfredo Clemente Pinto e João Mayer Junior.

Dando tão boa nova, apressamo-nos a publicar o apelo que os membros do Centro dirigem á população catholica deste Estado.

É preciso, é urgente que todos os bons catholicos acudam ao appelo que se lhes faz, porque assim cumprem o seu dever de catholicos e de patriotas.

É preciso que comecemos a ser catholicos não de nome, mas de facto.

Eis o manifesto:

Á POPULAÇÃO CATHOLICA DO RIO GRANDE DO SUL

O paiz acaba de passar por uma transformação radical na sua vida política e uma nova era se abre para a nossa pátria.

Em face dos acontecimentos que de 15 de Novembro para cá se têm desenrolado ante os vossos olhos, e especialmente em presença da nova situação creada a Igreja catholica pelo decreto de 7 de Janeiro, qual deve ser a attitude dos catholicos que inegavelmente constituem a maioria absoluta da Republica Brasileira?

Devemos nos catholicos cruzar os braços, e, indiferentes, impassíveis, abandonar aos inimigos da Igreja o logar que nos compete na reorganização da pátria; ou temos nós a obrigação de concorrer com o esforço e actividade para que o paiz venha a ter uma constituição de [...]¹.

Fora capitular vergonhosamente com a nossa consciencia, se permanecêssemos inactivos, e deixássemos livre o campo aos inimigos da nossa fé.

¹ Falta parte do documento, pois o mesmo está prejudicado pelo trabalho da ação, talvez, do constante manuseio dos pesquisadores e do tempo.

A nos catholicos cumpre, pois, unirmo-nos, e, á imitação de que tem feito em outros paizes, formarmos um centro para direcção e harmonia do nosso commum esforço e actividade.

É este o momento de acordar do lethargo a que indifferentismo, filho das condições da Igreja sob o império, havia condenado os catholicos do Brazil.

Sim, levantemó-nos como um só homem, cerremos as fileiras e seja a nossa divisa combater pela religião e pela pátria – **pro aris et focis**, pois não podemos conceber uma separada da outra.

Temos o dever como catholicos e como cidadãos de dizer a verdade inteira, de manifestar com a maior franqueza o nosso pensamento, agora mais que nunca, que a obra da reconstrucção da patria não pode nem deve ser privilegio desta ou daquella parcialidade política, por isso que das bases da nova constituição dependerá a felicidade ou a ruína de todos.

O catholicismo não está adsdricto a esta ou áquella fórma de governo. Nas catacumbas ou no throno dos Cesares, sob o despotismo de Luiz XIV ou na atmosphaera liberiana da União Americana, a religião do Calvário medra e floresce, quiçá muito mais pujante ao embate e sob o olhar de outras seitas e confissões religiosas.

O golpe de 7 de Janeiro não veio, pois, nem podia abater a arvore secular do catholicismo no Brazil; e, em que pese aos seus inimigos, ella há de vicejar em terreno mais fecundo, assim sejam sinceras e leaes as promessas do governo provisório.

É o que a nós catholicos cumpre sobretudo vigiar e zelar.

[...]² e não seremos nós quem vá embarçar a marcha do governo na obra patriótica de firmar sobre largas bases a nova ordem de cousas.

Prestamos plena e leal adhesão aos factos consummados e ao regimen irrevogavelmente estabelecido no paiz, e estaremos promptos a cooperar com os representantes do poder, se da parte delles houver lealdade e desprendimento, mas também encontrar-mos-á o em nosso posto, se por ventura forem calculados os nossos direitos.

Que a liberdade de cultos seja não uma palavra vã, mas o que é na livre América; que não vá ser uma liberdade malleavel e dúctil nas mãos dos que governam e um freio para avassalar e opprimir as consciencias catholicas; que se não converta em pretexto de expoliações e vexames para o Catholicismo; que sob capa de protecção não venha o Estado exercer superintendência em assumptos que de todo escapam a sua competência; que se não amordace a imprensa catholica, quando se dão largas á incredulidade e as theorias mais perigosas e subversivas; que sobretudo não venha o Estado, em nome dessa mesma liberdade, esbulhar aos catholicos do direito de crearem e manterem as suas escolas, onde sem peias possam mandar ensinar a seus filhos – que só na religião de seus paes encontrarão a verdadeira felicidade e que só com ella é que teremos uma patria livre e grande: - isso e só isso é o que queremos.

Não aspiramos a privilégios nem precisamos de favores; requeremos, exigimos o que é nosso e o que não se nos pode negar.

Unamó-nos, pois, trabalhemos, lutemos, para conseguirmos o nosso objetivo; assim procedendo, usamos de um direito e cumprimos com o nosso dever de catholicos e de patriotas.

[...]³

² Idem a nota nº 01.

Victor Dias

Leopoldo Delcini

Antonio Ornellas de V. Doria

Prudêncio Matte

Guilherme Bernd

Antonio Wolfenbüttel

Francisco de Paula Amaral Sarmiento Menna

Augusto Comte e o Catholicismo⁴

I

Com vistas a certos positivistas, **mui sabedores e letrados**, que, porem, nunca leram as grandes obras do **grande mestre**, e entretanto andam a anotar o positivismo por toda a parte, trasladamos da **Revue des deux Mondes**, tomo 98 de 15 de Março do corrente anno a apreciação calma, imparcial e sympathica, ou digamos antes a apologia absoluta do catholicismo faz Augusto Comte.

Não que o catholicismo, para se defender das acusações tolas de certos pygmeus da sciencia, precise de um Comte ou de um outro do mesmo jaez; mas unicamente para mostrar mais uma vez, que tal é a força da verdade que até os inimigos do catholicismo lhe reconhecem a superioridade da doutrina moral.

Isso não vêm os mochos com pretensões a águias, que por ahi além pululam; mas também não é para admirar; a luz da verdade offusca-lhes a vista e só se acham á vontade nas trevas; e por isso é que trevas reinam

³ Idem a nota nº 01.

⁴ Artigo publicado no mesmo jornal e no mesmo anno; porém na seguinte data e página: 13 de Junho de 1890, p.02.

nas suas idéias trevas são aquillo que escrevem; e a essa trapalhada chamam com **certa graça**, de positivismo.

Mas ia-nos esquecendo o mestre, deixemos os mochos e voltemos á vaca fria. Sim voltemos a elle, e vejamos o que elle pensa do catholicismo.

O que no catholicismo mais admiração causa Augusto Comte é justamente o que no Século XVIII mais detestava a saber a instituição de um poder espiritual, distincto e independente dos poderes temporaes.

Faz elle notar que há na natureza humana uma espécie de actividade que é essencial á sociedade e a que chama actividade especulativa, a saber intelectual e moral.

Ora na antiguidade, achava-se essa actividade fora de toda ordem legal; ora essencialmente individual (como por exemplo a dos poetas ou a dos philosophos) e por conseguinte sem acção sufficiente e directa sobre a sociedade.

Dahi um antagonismo que elle aliás exaggera um pouco, pois salvo, alguns casos particulares, como a morte de Sócrates ou o exílio dos philosophos no império Domiciano, não se vêem muitos conflictos deste genero na antiguidade, entretanto a pouca influencia exercida pelo gênio livre e individual é sufficiente para justificar relativamente a opinião de Augusto Comte.

A instituição de um poder espiritual distincto é, pois, a primeira tentativa efficaz para dar ao espirito uma parte do poder da força.

Este poder não era material, não dispunha de um exercito; entretanto pela virtude.

Tinha codigo próprio e leis próprias, uma hierarchia organizada, bens temporaes, e acção immensa sobre os soberanos e os povos.

Entretanto não representava ella a outra cousa do que o espirito, a **moral**, a vida futura uma ordem de idéias materialmente inacessível e que não abstrata haviam amolgado a sociedade por sua força própria. Constituir tal poder par a par com o poder legal e militar, fazel-os viver juntos em uma espécie de paz e harmonia com attribuições distinctas e independentes é para Augusto Comte 'não obstante os preconceitos actuais, o maior aperfeiçoamento que poderia até aqui ter o problema social'.

(Continua)

Anexo do *INDICE* da gramática (1907) de Clemente Pinto:

	Pag.		Pag.
Prólogo	3	Complemento do substantivo . .	19
Preliminares	5	Família de palavras:	
Resumo das noções aprendidas		Palavras derivadas	20
no 1º Curso	6	Palavras compostas	21
Lexeologia:		Funcção dos substantivos	22
Substantivo	8	Interrogatório	24
Substantivo próprio e substantivo		Adjectivo	25
commum	9	Adjectivos qualficativos	27
Números	10	Genero e numero	27
Formação do plural dos		Graus de signficação	30
substantivos	11	Concordância do adjectivo	
Gêneros	14	qualificativo	34
Formação do feminino	14		

Complemento dos adjectivos	
qualificativos	35
Família de palavras:	
Adjectivos derivados	36
Adjectivos compostos	36
Adjectivos determinativos	37
Adjectivos articulares	37
Adjectivos demonstrativos	38
Adjectivos possessivos	40
Adjectivos interrogativos	41
Adjectivos indefinidos	42
Adjectivos numeraes	43
Funcção do adjectivo	46
Interrogatório	47
Pronome:	
Pronomes pessoases	48
Pronomes possessivos	52
Pronomes demonstrativos	52
Pronomes relativos	54
Pronomes interrogativos	57
Pronomes indefinidos	58
Funcção dos pronomes	60
Interrogatório	61
Verbo	62
Pessoas e numero do verbo	62
Tempos do verbo	63
Modos do verbo	64
Vozes do verbo	64
Conjugações	65
Conjugação dos verbos <i>ser, ter</i> e <i>haver</i>	66
Conjugação dos verbos regulares nos tempos simples da voz activa	69
Observ. sobre alguns verbos:	
da 1ª conjugação	72
da 2ª conjugação	72
da 3ª conjugação	72
Tempos compostos	76
Conjugação completa de um verbo regular na voz activa	76
Voz passiva	78
Conjugação de um verbo regular em todos os tempos da voz passiva	79
Conjugação do verbo reflexo <i>queixar-se</i>	83
Conjugação do verbo impessoal <i>amanhecer</i>	87
Verbos defectivos	88
Verbos irregulares	88
Verbos com dous participios passados	95
Complementos do verbo	96

Família de palavras:	
Verbos derivados – Verbos compostos	101
Interrogatório	102
Advérbio	102
Preposição	107
Conjucção	109
Interjeição	112
Interrogatório	112
Syntaxe	113
Oração – seus elementos:	
Sujeito e predicado	114
Concordância do predicado com o sujeito	117
a) concordância do verbo	117
b) concordância do nome predicativo	118
Adjuntos e complementos	120
Período gramatical:	
Classificação e ligação das orações	123
Collocação das palavras e das orações	126

Anexo do *INDICE* da gramática (s./ d.) de Eduardo Carlos Pereira:

Grammatica, língua, palavra e phrase	1	Grupos vocálicos	12
Divisão do estudo da gramática	5	Grupos consonantae	13
Exercício analytic	5	Exercício analytic	14
LEXEOLOGIA		PROSODIA	15
Phonologia	6	Syllaba	15
PHONETICA	7	Metaplasmo	16
Sons e letras	7	Exercício analytic	18
Phonemas vogaes	8	ORTHOGRAPHIA	19
Phonemas consoantes	9	Notações orthographicas	19
Observações sobre as letras	10	Regras de orthographia	20
		Abreviaturas	23
		Exercício analytic	24

Morphologia	25	Conjugação dos paradigmas	
TAXEONOMIA	25	regulares	68
Categorias grammaticas	25	Observação sobre a orthographia	
Palavras variáveis	26	de alguns verbos	73
Substantivo	26	Conjugação da voz passiva	74
Genero do substantivo	27	Conjugação da voz reflexa	78
Numero do substantivo	32	Conjugação dos verbos de-	
Grau do substantivo	38	fectivos	82
Exercicio analytico	41	Conjugação dos verbos	
Adjectivo	41	irregulares	83
Adjectivo qualificativo	42	Particípios duplos	92
Adjectivo determinativo	44	O verbo quanto ao sujeito	93
Genero e numero do adjectivo	49	O verbo quanto ao com-	
Flexão genérica do adjectivo	49	plemento	95
Flexão numérica do adjectivo	51	Exercicio analytico	98
Grau do adjectivo	51	Advérbio	98
Exercicio analytico	57	Exercício analytico	100
Pronome	57	Preposição	101
Pronome substantivo	58	Exercício analytico	102
Pronome adjectivo	58	Conjunção	102
Exercício analytico	61	Exercicio analytico	104
Verbo	61	Interjeição	104
Vozes do verbo	62	Exercício analytico	105
O verbo quanto á conjugação	63	ETYMOLOGIA	105
Conjugação dos verbos auxi-		Derivação	106
liares	66	Composição	107
		Exercício analytico	108

Modelo de analyse morphologica	109
---	-----

SYNTAXE

Objecto da syntaxe	111
Coordenação e subor- dinação	111
Syntaxe e proposição	113
Divisão do estudo da Syn- taxe	113
Das proposições consideradas em sua natureza	114
Dos membros da pro- posição	114
Sujeito	115
Predicado	117
Complemento	120
Complemento directo	121
Complemento indirecto	124
Modelos de analyse da proposição e dos membros	126
Exercício analytico	127
Processos syntaticos	128
Concordância	128
Concordância do verbo com o sujeito	129

Concordância do adjectivo com o substantivo	131
Concordância do pronome com o nome	133
Regência	134
Collocação	134
Regras especiaes de collo- cação	135
Vícios de linguagem	140
Exercício analytico	142
Periodo grammatical	143
Classificação das pro- posições	144
Porposição independente	144
Proposição principal	145
Proposição subordinada	146
Conversão das proposições	147
Modelos de analyse syn- tatica	148
Exercício analytico	151
Pontuação	152
Exercicios de composição e redacção.	156
Synopse* deste curso	160
Léxico	161

A seguir, apresentamos os seguintes anexos: 1) fotografia de Alfredo Clemente Pinto (p.215); 2) folha de rosto da 1. ed. da *Seleta* (p.216); 3) páginas no corpo da *Seleta* (p.217); 4) páginas no corpo da gramática de C.P. (p.218); 5) páginas no corpo da gramática de E.C.P (219).



SELECTA
EM
PROSA E VERSO
DOS
MELHORES AUCTORES BRAZILEIROS E PORTUGUEZES

POR
ALFREDO CLEMENTE PINTO
DOUTOR EM PHILOSOPHIA
LENTE CATHEDRATICO DA CADEIRA DE PORTUGUEZ DA ESCOLA NORMAL
DA PROVINCIA DO RIO GRANDE DO SUL
E
PROFESSOR DE LATIM E RHETORICA EM DIVERSOS COLLEGIOS DA CAPITAL.

1ª EDIÇÃO.

PORTO ALEGRE
VENDE-SE NA CAZA DO EDITOR
RODOLPHO JOSÉ MACHADO
338 RUA DOS ANDRADAS 338

1884.

“O propheta diz no alcorão¹⁾: “*Todos os homens são irmãos.*” Senhor meu irmão, tende a bondade de reparir comigo da herança.”

O sultão sorriu-se, pensando consigo: “Eis um modo originalissimo de pedir esmola.” E deu ao pobre uma piastra²⁾.

O mendigo³⁾ olhou e tornou a olhar para a moeda: voltou-a nos dedos mais de uma vez, e por fim, levantando a cabeça, disse para o sultão:

“Senhor meu irmão, tu dás-me apenas uma piastra e possues mais ouro e prata do que poderiam carregar cem camelos. Chamaráis tu a isto reparir irmãosmente?”

O sultão pôs o dedo na boca, como para indicar-lhe silencio e accrescentou:

“Cala-te, meu querido irmão, contenta-te com isso e cala-te muito calado⁴⁾; não digas a ninguém o que te dei, porque bem sabes quanto a nossa familia é numerosa: e, se cada um começasse a exigir o que lhe pertence, ainda tu farias que repor.”

O querido irmão convenceu-se e decidiu-se a ir immediatamente esbanjar a herança antes que lhe pedissem tornas⁵⁾.

(TRADUÇÃO.)

A união faz a força

Um velho, achando-se ás portas da morte, em torno a si congregou seus tres filhos, e, apresentando um feixe de varas, disse-lhes:

1) *Alcorão* — livro sagrado dos Mahometanos.

2) *Piastre* — moeda turca do valor de duzentos réis.

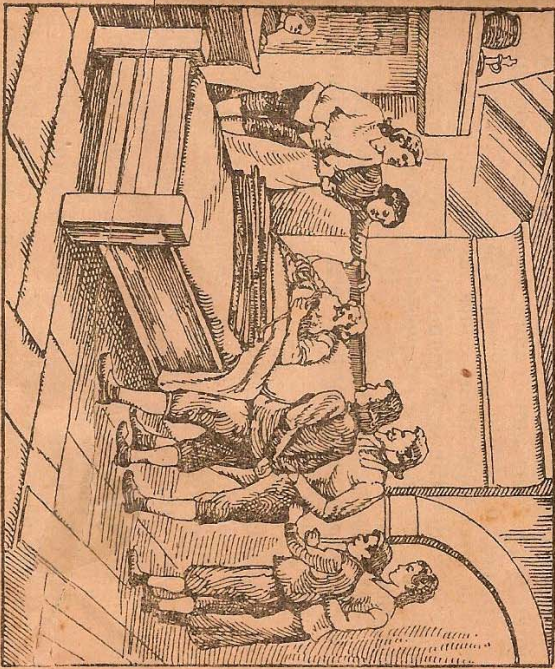
3) Que differença ha entre *pobre* e *mendigo*?

4) *Cala-te muito calado* — expressão pleonastica para dar realce: assim dizemos “dar o seu recado muito bem dado”. Vieira diz: “Se alguém pensa que, assolado o reino, pode a sua casa ficar em pé, engana-se muito enganado.”

5) *Tornas* — compensação que o herdeiro mais favorecido na partilha dá aos outros coherdeiros afim de igualar os quinhões.

“Vede se podeis quebrar estas varas assim unidas como se acham. Depois explicar-vos-ei o que com isso pretendo ensinar-vos.”

O mais velho dos irmãos tomou o feixe de varas, e, depois de empregar em vão toda a sua força, largou-o, assegurando não haver quem o pudesse quebrar. Cada um dos outros, por seu turno, fez¹⁾ quanto podia, mas debalde.



A todos resistiu o feixe de varas, sem que uma só estalasse. “Gente fraca!” disse o velho, “apesar da minha velhice e de estar já para morrer, vou mostrar-vos quanto mais forte do que vós ainda sou.”

Ouvindo estas palavras, crearam os moços que seu pae gracejava, e se puseram a rir.

1) *subtentende-se tudo*, antecedente do relativo *quanto*.

Substantivo

Jota, mulher, gato, moça, livro, tinteiro
são palavras com que designamos pessoas, animais, coisas, isto é seres que existem em si.

Dorçea, bebezada, estuda, trabalho, mansidão, belleza
são palavras com que nomeamos estados, acções, qualidades, que não podem existir em si, mas que se consideram separados dos seres em que existem.

21. **Substantivo** é toda palavra que nomeia um ser (*person, animal, coisa*) ou estado, acção ou qualidade, quando se consideram separados dos seres em que existem. *)

22. O **substantivo** que designa um ser, chama-se **substantivo concreto**; p. ex.: *livro, menino, regua, mosquito*.
23. O **substantivo** que nomeia uma qualidade, uma acção ou um estado, chama-se **substantivo abstracto**; p. ex.: *belleza, preguiça, estudo*.

Observação. — Conhece-se que uma palavra é substantivo, quando lhe podemos antepôr uma das seguintes palavras: *o, os; a, as; um, uns; uma, umas*; por ex.: *o livro, a gata, a verdade, o trabalho, o ornamento, as caracidas, um chapéu*.

Exercício 4.º — *Procurar no exercício seguinte: 1.º) os substantivos concretos; a) os que nomeiam pessoas, b) os que nomeiam animais, c) os que nomeiam coisas. — 2.º) os substantivos abstractos, dizendo se nomeiam acção, estado ou qualidade.*

O outro é a preta são metas preciosos. A preguiça é um vicio. A alegria do mau dura pouco. O estudo é util. A mo-

*) O professor ensinará praticamente aos alumnos a distinguirem os substantivos concretos dos abstractos, antecedendo-se de longas explicações que sufficientemente serão entendidas pelas crianças.

SUBSTANTIVO

9

dade passa rapidamente. A doença é um mal. O rato é um animal daninho. A pera, a maçã, o figo e a uva são fructas saborosas. João foi castigado por causa da sua teimosia. Todos louvam a generosidade deste homem. A embriaguez avilta o homem. A formosura é um bem passageiro. O trigo, o centeio, a cevada, e a arroz, o milho são cereaes. A mentira é um vicio vergonhoso. A nossa alma é immortal. Jupiter, Saturno, Neptuno, Venus, Minerva eram deuses do paganismo. A vingança é propria das almas vis. Pobreza não é vileza. O estudo illustra o espirito. Todos os homens amam a liberdade.

Substantivo proprio e substantivo commun

Padre, Pelotas, Brazil, America, Gabyba, Itatiaia, fevereiro, sol, terra.

Estas palavras nomeiam individualmente um ser, isto é não se applicam a todos os individuos de uma especie; ao passo que *homem, cidade, país, continente, rio, montanha, astro* são palavras que se podem applicar a qualquer ser da mesma especie.

24. **Substantivo proprio** é o que nomeia um individuo para differença-lo dos outros da mesma especie. Ex.: *Rosa, Maria, João, Bahia, março* etc.

25. **Substantivo commun** é o que se pôde applicar a todos os seres da mesma especie. Ex.: *menina, cidade, mãe* etc.

Observação. — Tem nome proprio as pessoas, os lugares (continentes, países, cidades, mares, rios, montanhas), astros, mezes, estações do anno, dias da semana, embarcações, animaes de estimação, sciencias, artes, industrias etc.

Os nomes proprios começam por letra maiuscula; entretanto é uso geral escrever com inicial minuscula os nomes dos mezes, estações, sciencias, artes etc.

O Brazil é a minha patria. A America foi descoberta por Colombo. O dia dez de janeria.

Exercício 5.º — *Substituir o verbo por um substantivo proprio.*

O — é um astro que illumina e aquece a —. A —, a —, a — e a — são as cinco partes do globo terrestre. Eu nasci em —. A cidade de Porto Alegre é banhada pelo —. O rio Tejo banha —. Os mezes do anno são doze e são os seguintes: —, —, —, —, —, —, —, —, —, —, —, e —. Os dias da semana são sete e são: —, —, —, —, —, —, e —. O marçal — foi o proclamador da republica do —. O — é o maior rio do Brazil. — e — foram os paes

*) Pronuncia-se Nettuno.

Invariáveis ou inflexivas

- Adverbio
- Preposição
- Conjunção
- Interjeição

PALAVRAS VARIÁVEIS

60. **Palavras variáveis ou flexivas** são aquellas que variam em sua *terminação* ou *flexão* para indicarem os *accidentes* de *genero*, *numero*, *graú*, *caso*, *pessoa*, *tempo* e *modo*.

Substantivo

61. **Substantivo** é a palavra com que nomeamos os seres animados ou inanimados: — *Pedro*, *mulher*, *anjo*, *alma*, *leão*, *aze*, *rei*, *arvore*.

Nota. — O substantivo póde ser nome de pessoa, como: — *Paulo*, *menino*, *mogoo*; ou nome de lugar, como: — *Paris*, *Brasil*, *Minas-Geraes*; ou nome de coisa, como: — *livro*, *cão*, *mar*.

62. Existem as seguintes especies de

- Substantivo
- concreto e abstracto proprio e commum
- simples e composto
- collectivo

63. **Concreto** ou **REAL** é o substantivo que designa um ser que subsiste por si só: — *Pedro*, *homem*, *arvore*, *alma*, *anjo*.

64. **Abstracto** ou **IMAGINARIO** é o substantivo que designa um ser que não subsiste por si só, que só sub-

60. Que são palavras variáveis ou flexivas? — 61. Que é substantivo? — 61. N. De que é que póde o substantivo ser nome? — 62. Quaes são as differentes especies de substantivo? — 63. Que é substantivo concreto ou real? — 64. Que é substantivo abstracto ou imaginario?

siste nas pessoas ou coisas: — *amor*, *justiça*, *ira*, *lar-gueza*, *crecimento*, *atenção*, *brancura*.

Nota. — *Labithomem*, *coruja*, *Jupiter*, *Venus*, etc., chamam-se *composos proprios*.

65. **Proprio** é o substantivo com que designamos um ou varios individuos de uma mesma classe: — *Manoel*, *Henri*, *João*, *Quero*, *Paulo*, *Amazonas*, *Gazeta de Nollana*.

66. **Commum** ou **APPELLATIVO** é o substantivo com que designamos *todas as individuos* de uma mesma classe: — *homem*, *pão*, *estado*, *chadde*, *rio*, *jornal*.

67. **Simple** é o substantivo formado de uma só palavra: *estudo*, *modesta*, *ponta*, *pé*, *casa*.

68. **Composto** é o substantivo formado de duas ou mais palavras: *esclavo-moleto*, *portinhó*, *malmequer*.

69. **Collectivo** é o substantivo que indica, no singular, uma collecção de pessoas ou coisas: — *poeta*, *mentada*, *banda*, *horaria*, *especial*, *arvoredo*, *duzia*, *contenta*.

Variações do substantivo

70. Os substantivos variam de terminação ou modo para indicarem — **GENERO**, **NUMERO** e **GRAU**.

GENERO

71. Dão-se os **GENEROS GRAMMATICOS** do substantivo:

- genero
- masculino
- feminino

64. M. De exemplos de substantivo concreto ficticio. — 65. Que é substantivo proprio? — 66. Que é substantivo simples? — 67. Que é substantivo composto? — 68. Que é substantivo collectivo? — 69. Para que variam os substantivos de terminação ou grau? — 70. Quantos são os generos grammaticos?