

SÔNIA MARIA NOGUEIRA

Língua Portuguesa

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



SÔNIA MARIA NOGUEIRA

**LÍNGUA PORTUGUESA:
o ensino em Portugal e no Brasil, na
segunda metade do século XIX, em
uma perspectiva historiográfica**



EDITORA UEMA

São Luís, 2021

© copyright 2021 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO EM PORTUGAL E NO BRASIL, NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX, EM UMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA.

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Gomes de Moura
Fabiola Oliveira Aguiar • Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa • Jackson Ronie Sá da Silva
José Roberto Pereira de Sousa • José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos • Marcelo Cheche Galves • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros • Maria Sílvia Antunes Furtado
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Capa: Railson

Nogueira, Sônia Maria.

Língua Portuguesa: ensino em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX,
em uma perspectiva historiográfica /Sônia Maria Nogueira. ____ São Luís: EDUEMA, 2021.

124 p.

ISBN: 978-85-8227-171-1

1 Língua Portuguesa 2. Ensino 3. Portugal 4. Brasil Século XIX. I. Nogueira, Sônia Maria.
II. Título

CDU 1.134.3:94 (469):94(81)

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís - MA
www.editorauema.uema.br - editora@uema.br - Telefone (98) 3245-8472

DEDICATÓRIA

A minha mãe, pelo amor
e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um processo complexo, uma vez que podem ocorrer lapsos de memória ao tentarmos nomear todas as pessoas participantes dessa caminhada acadêmica.

Agradeço a Deus, portanto, pelas pessoas que abarcaram essa minha opção de vida: minha mãe, família, mestres, amigas, amigos, colegas, alunos...

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
DIMENSÕES HISTORIOGRÁFICAS: abordagens teóricas....	19
1.1 Historiografia Linguística	19
CAPÍTULO 2	
DIMENSÕES CONTEXTUAIS: Portugal e Brasil	32
2.1 Abordagens lusófonas	33
2.2 Contexto histórico e educacional	37
2.2.1 Contexto europeu – Portugal.....	37
2.2.2 Contexto sul-americano – Brasil.....	47
CAPÍTULO 3	
DIMENSÕES LINGUÍSTICAS: abordagens teóricas	57
3.1 Segunda metade do século XIX	57
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE DAS OBRAS: Portugal e Brasil	62
4.1 Gramáticas para o Ensino em Portugal	67
4.2 Gramáticas para o Ensino no Brasil	93
CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	119

APRESENTAÇÃO

O presente me interessa antes de tudo como cidadão, como homem do presente, mas diante dos acontecimentos, dos fenômenos, dos problemas importantes, minha reação é a de um historiador. [...]. Esclarecer o presente pelo passado e o passado pelo presente.

Jacques Le Goff

“Guerreiros” poderia ser a alcunha dada aos pesquisadores que se dedicam a esclarecer questões sobre o ensino de Língua Portuguesa, não por sua acepção belicosa, mas por seu empenho, sua luta, na análise dos caminhos deste saber e pela possibilidade de seu estudo contribuir com a necessária melhoria do ensino.

“Guerreira” pode ser a denominação dada à pesquisadora e professora Doutora Sônia Maria Nogueira que vem se dedicando à seleção, organização, reescrita e interpretação de documentos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal e, especialmente, destinada-se a pesquisar o ensino de Língua Portuguesa no Maranhão, a exemplo de sua obra *Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico*.

Assim, como na epígrafe de Le Goff, acredita-se que, para um retrato atual do *status quo* do ensino de Língua Portuguesa, é necessário reconstruir o passado que nos indicará as confluências e divergências com o presente; só a partir dessa relação dicotômica, o trabalho de investigação conseguirá a profundidade requerida para a condição de servir aos seus pares.

Este trabalho, recorte de discussões realizadas a partir de seu doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendido em 2011, e das investigações realizadas no Grupo de Pesquisa de Historiografia de Língua Portuguesa do IP-PUC/SP, resgata o processo de ensino da Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal, na segunda metade do século XIX. Ele possui o grande mérito de contribuir com o entendimento do processo de produção e recepção do conhecimento linguístico ao analisar como a gramaticografia da Língua Portuguesa e a

legislação interferem, determinam e conduzem a política linguística, no período analisado.

Para essa análise, a autora utilizou como *corpora* a *Grammatica Portuguesa Elementar*, de Augusto Epiphânio da Silva Dias e a *Nova Grammatica Portuguesa*, de Bento José de Oliveira, publicadas em Portugal, em 1884 e 1862, respectivamente; além das obras *Grammatica Portuguesa*, de João Ribeiro e *Compendio da Grammatica Phisolphica da Lingua Portuguesa*, do Padre Antonio da Costa Duarte, publicadas no Brasil, em 1889 e 1877, respectivamente.

Esses *corpora* não são examinados apenas no que lhe é imanente, mas em relação ao momento político, social, econômico e ideológico do período, assim contribuem grandemente para a definição do quadro oitocentista brasileiro e português, período considerado, segundo Guimarães (1996), como o segundo momento dos estudos de Língua Portuguesa no Brasil, em razão dos debates entre brasileiros e portugueses sobre as construções linguísticas brasileiras. Nesse sentido, ao desvelar o passado, a obra colabora com a compreensão do presente.

Esta pesquisa, que se fundamenta nos princípios científicos da Historiografia Linguística, principalmente nos estudos dos pesquisadores europeus Konrad Köerner e Pierre Swiggers, ainda, nos americanos H. Dell Hymes e Stephen Murray, e nas brasileiras Cristina Altman, Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma, é de extrema importância no momento em que o Grupo de Trabalho Historiografia da Linguística Brasileira está completando 20 anos de participação na ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

Patrícia Leite Di Iório
São Paulo, 08 de agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

No contexto português e no brasileiro, da segunda metade do século XIX, busca-se examinar a Língua Portuguesa como instrumento construtor da identidade pessoal, cultural e social do sujeito, por meio dos textos produzidos por gramáticos e autores de exercícios de língua

materna, bem como pela legislação do ensino português e do ensino brasileiro. Mais especificamente, descrever e explicar o momento político, social, econômico e ideológico, desse período, enfocando o ensino de Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil.

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

Nesse sentido, convém mencionar que esse trabalho está inserido em um projeto mais amplo, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa (GPeHLP), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, ligado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC/SP, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que atuam na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL. Além de recentes publicações das estudiosas brasileiras Cristina Altman, Dieli Vesaro Palma, Nancy dos Santos Casagrande e Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, o que, por meio de nossa participação, possibilitou o embasamento teórico necessário à concretização deste estudo.

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

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

É, de acordo com Brito e Martins (2004), em um contexto geograficamente disperso, naturalmente multicultural, de sistemas linguísticos vários e de diferentes normas do português, que é possível refletir a língua e a identidade lusófona. Assim sendo, a lusofonia encontra legitimação somente quando se entende múltipla e quando nela distintas vozes são reconhecidas e respeitadas.

Na segunda metade do século XIX, ocorreram mudanças substanciais e, em Portugal, especialmente, assistem-se avanços e recuos no campo do ensino, em todos os seus níveis. Nesse sentido, foram produzidos manuais que contêm toda a doutrina exigida pelo Último programa oficial, organizado pelo Conselho Superior d'Instrução Publica, em 1887.

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

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

Essas considerações preliminares já possibilitam apresentar alguns questionamentos:

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

Os *corpora* constituem-se de quatro fontes documentais primárias, escritas e produzidas na segunda metade do século XIX, trabalhadas nas Instituições Educacionais Públicas. São elas:

Portugal

- *Grammatica Portugueza Elementar*¹, de Augusto Epiphânio da Silva Dias, publicada em 1884.
- *Nova Grammatica Portugueza*, de Bento José de Oliveira, publicada em 1862.

Brasil

- *Grammatica Portugueza*², de João Ribeiro, publicada em 1889.
- *Compendio da Grammatica Phisosophica da Língua Portugueza*³, do Padre Antonio da Costa Duarte, publicada em 1877.

É necessário dizer que nem todo material elaborado no período é utilizado nas análises, uma vez que se privilegiaram materiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa, que se relacionavam às gramáticas e legislação, que tiveram destaque no período analisado.

De tal forma, os *corpora* foram selecionados, a partir de mudanças que seriam relevantes e representativas naquele clima de opinião, para o ensino de Língua Portuguesa, tanto em Portugal, quanto no Brasil, muito embora se aponte que outros materiais foram publicados.

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

O procedimento utilizado para a análise dos *corpora* selecionados foi o do levantamento de três aspectos, que nortearam a análise dos documentos, e serão apresentados a seguir. Assim, após leitura, seleção e ordenação dos documentos, desenvolveu-se, a partir dos aspectos de análise, uma maneira de reconstruir, pelos documentos, como a prática do ensino de Língua Portuguesa obedeceu ou não às gramáticas tradicionais. Isto posto, observa-se que foram adotados os três princípios traçados por Köener (1996): o princípio de *contextualização*, o princípio de *imanência* e o princípio de *adequação*. Convém esclarecer que, neste trabalho, a *adequação* não será privilegiada.

¹ A *Grammatica Portugueza Elementar* utilizada é a 6ª edição, de 1884.

² A *Grammatica Portugueza* utilizada é a 3ª edição, de 1889.

³ O *Compendio da Grammatica Phisosophica da Língua Portugueza* utilizado é a 6ª edição, de 1877.

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

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

Assim, o objetivo geral do presente trabalho é traçar um paralelo entre as obras produzidas para Portugal e para o Brasil, para verificar se há um movimento nacionalista de valorização das diferenças regionais que se reflete na educação portuguesa e na educação brasileira.

A partir do objetivo geral, foram traçados como objetivos específicos:

- Explicar como se instaurou o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.
- Descrever o momento político, social, econômico e ideológico, que abrange o período estudado, enfocando o ensino de Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil.
- Identificar quais as dimensões linguísticas que, efetivamente, contribuíram para o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil.
- Analisar as fontes primárias eleitas, que traçam o percurso historiográfico da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.
- Verificar, de acordo com os aspectos de análise, quem e o que influenciou os autores ao elaborarem as obras selecionadas, assim como qual método foi adotado, nesse processo, e quais os conceitos que estavam presentes e que perduraram.

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

No primeiro, **Dimensões Historiográficas: abordagens teóricas**, apresentam-se as questões historiográficas, abordando as concepções de Historiografia Linguística (HL). A partir daí, passam-se a expor as discussões sobre o método historiográfico apoiados nos trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras, Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, Dieli Vesaro Palma, Nancy dos Santos Casagrande, Patrícia Silvestre Leite Di Iório e Cristina Altman, sobre o estabelecimento da HL como uma disciplina.

No segundo, **Dimensões Contextuais: Portugal e Brasil**, destinado ao princípio de *contextualização*, delinea-se o clima de opinião, ou o espírito de época, e apresenta-se considerações acerca das abordagens educacionais, apresentando os fatos principais, ocorridos na segunda metade do século XIX, que abrangem vários setores da sociedade portuguesa e brasileira. Salienta-se, ainda, as correntes filosóficas e as teorias norteadoras dos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

No terceiro, **Dimensões Linguísticas: abordagens teóricas**, trata-se dos parâmetros linguísticos que influenciaram a elaboração das obras gramaticais, analisadas nesse trabalho.

No quarto, **Análise das Obras: Portugal e Brasil**, destinado ao princípio de *imanência*, busca-se estabelecer um quadro geral da teoria e da terminologia usada nas obras, por meio dos três aspectos destacados – análise da Organização; análise da Introdução e análise dos Conceitos de Língua, Linguagem e Gramática. Tais obras serviram de *corpora* para o estudo historiográfico da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.

Na conclusão, retoma-se a pesquisa com a discussão dos resultados obtidos, por meio da análise dos documentos feita no capítulo quatro. Para finalizar, apresenta-se as referências bibliográficas.

A seguir, dando continuidade, portanto, à exposição dos resultados dessa investigação, destaca-se o primeiro capítulo, que trata das concepções de Historiografia e Historiografia Linguística.

CAPÍTULO 1

DIMENSÕES HISTORIOGRÁFICAS: ABORDAGENS TEÓRICAS

Para a compreensão dos fatos atuais acerca da história da educação lusófona é necessário que se tenha um olhar sobre os acontecimentos, os fenômenos e os problemas do passado; dessa forma, é imprescindível um olhar de historiador sobre o passado para a percepção de como este afeta o presente.

Nesse sentido, este capítulo trata da concepção de Historiografia Linguística, que constitui a base teórica deste trabalho.

1.1 Historiografia Linguística

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

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

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

No final do século XIX, na França, os historiadores foram instados a manifestar suas escolhas nacionalistas, em meio a um contexto de relações internacionais, ao mesmo tempo em que se acentuava a hostilidade com a Alemanha. Assim sendo, alguns fatos da política interna contribuíram para a evolução da história e, além disso, as crises manifestadas, nos primeiros momentos da República, oportunizaram o engajamento dos intelectuais em outro partido. Algumas influências marcam essa geração de historiadores, a saber: a politização das mentes, os começos da Sociologia de Auguste Comte, Émile Durkheim e os primeiros sociólogos alemães, os debates socialistas, mesmo sendo, ainda, o meio francês indiferente ao marxismo, afirma Caire-Jabinet (2003).

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

Quanto à história cultural, Chartier (1990, p. 16-17) enfatiza a importância das lutas de representações comparando-as com “as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo

impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. A história cultural, pois, destaca a necessidade de o historiógrafo ir além da consideração do passado factual da linguística e, ao abordar, particularmente, seu passado mental, pode revelar o contexto social e cultural, no qual se inscreve.

No tocante à questão da interdisciplinaridade, Fávero e Molina (2006, p. 17) afirmam que:

percebeu-se a necessidade de aproximarem-se duas disciplinas que já estavam ligadas, até mesmo por sua essência: a História que, hoje, mais que arrolar datas e fatos, procura discutir novos objetos: atitudes perante a vida e a morte, crenças, comportamentos, religiões, etc. E a Linguística que, grosso modo, pesquisa o meio essencial da comunicação humana, a linguagem.

Auxiliada pelo cientificismo que iluminava os grandes estudiosos do século XIX, a Linguística, de acordo com Fávero e Molina (2006, p. 17-18), passou a ser compreendida como ciência, uma vez que seus fatos poderiam ser descritos, analisados e comprovados. O entrelaçamento entre a História e a Linguística só ocorreu no século XIX e as autoras revelam:

Apesar de terem caminhos tão paralelos e de a História sempre ter se valido da linguagem para registrar suas mudanças e desenvolvimentos, os estudos da linguagem até o século XIX pouco se serviram da História. Foi mesmo no século XIX, com o surgimento dos estudos histórico-comparativos, que a Linguística passou a ser entendida como ciência. (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 17-18).

O embasamento teórico desta pesquisa está centrado em compreender a Historiografia Linguística, doravante HL; para tanto, aborda-se as concepções do termo, em sua totalidade, com o propósito de nortear esta investigação científica, uma vez que os estudos de HL perpassam os de História e de Historiografia. Köerner (1996, p. 45) enfatiza que há necessidade de se compreender a HL como “modo de escrever a história do estudo da linguagem, baseado em princípios científicos” e não mais como simples registro da história da pesquisa linguística. Tal concepção requer um olhar mais minucioso, por parte do historiógrafo, que se distinguiu do olhar do historiador, a partir do momento em que a HL se estabeleceu como disciplina.

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

Nessa perspectiva, a disciplina HL surgiu como opção de trabalho sobre a história do conhecimento linguístico, uma vez que complementava o modelo tradicional de História da Linguística. Por um lado, os objetivos práticos abordavam a organização e sistematização do material documental, fonte básica para o trabalho do historiógrafo. Por outro lado, os objetivos teóricos tratavam dos estudos e proposições de mecanismos apropriados à descrição dos processos definidores da produção de conhecimento linguístico. De acordo com Zanon (2007, p. 17):

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

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

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

Assim, a busca pelo estabelecimento da HL, como disciplina, iniciou-se na década de 1970, influenciada por Kuhn (2003, p. 25) que, na década anterior, abordou a questão da mudança de paradigma na ciência, designando “de revoluções científicas os episódios extraordinários nos quais ocorre essa alteração de compromissos profissionais”. O termo paradigma, quando em referência às dimensões teóricas e/ou metodológicas da disciplina, passou a se denominar programa de investigação.

Altman (1998, p. 37-38), nessa perspectiva, apresentou quatro programas de investigação, com relação à dinâmica interna dos programas enfocados na História da Linguística. São eles: o programa de correspondência na história das ideias e das práticas linguísticas, o programa descritivista, com abordagem formalista e funcionalista, o programa sociocultural e o programa de projeção.

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

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

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

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

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

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

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

O termo ‘programa de investigação’, formulado em Swiggers, em 1981, foi utilizado por Altman (1998, p. 37), em detrimento do termo paradigma, para tratar das dimensões ditas internas e externas do desenvolvimento de uma disciplina científica, com a finalidade de reapresentá-las. Quanto à dimensão interna dos paradigmas, apresentam-se os quatro tipos principais de programas recorrentes, do ponto de vista da dinâmica interna dos problemas enfocados na história da linguística.

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

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

Em relação à formação de grupos de cientistas, Murray (1994, p. 14) estabeleceu quatro estágios ideais nos processos de formação de grupos de cientistas, sendo o primeiro:

O ‘estágio normal’ é caracterizado por poucas relações sociais entre os pesquisadores, uma vez que os mesmos estão espalhados entre instituições distantes, normalmente, com um ou dois pesquisadores por lugar. A coautoria é rara. (Tradução nossa).

Nesse primeiro estágio havia pouca relação social, entre pesquisadores; raras coautorias; não havia ataques claramente definidos a um problema de pesquisa, conseqüentemente, não havia esforços para trabalhos coletivos.

Quanto ao segundo estágio, Murray (1994, p. 15-16) observa:

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

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

Ao abordar o terceiro estágio, defendia que a “transição para a ‘fase de especialidade’ não é rígida. Como os primeiros sinais de um grupo, é claro apenas em retrospecto. A especialidade é um ‘cluster institucionalizado’ pode ser uma organização formal”. (MURRAY, 1994, p. 17. Tradução nossa). Esse estágio tratava do surgimento de uma liderança – intelectual – que convencesse e fosse reconhecida como capaz de produzir ciência de uma determinada maneira.

Por último, Murray (1994, p. 17-18) afirma:

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

No quarto estágio, o acadêmico, a mudança era percebida e interpretada como positiva. As relações professor-aluno engrossavam o novo grupo em formação. Aumentava a comunicação intragrupo e se atenuava a comunicação extragrupo.

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

A primeira possibilidade tratava do novo grupo formado particularmente por profissionais estabelecidos, e o segundo grupo, composto por estudantes, que percebiam abertura ao seu trabalho. Dessa forma, os dois grupos assumiriam a retórica de continuidade em relação à geração que o antecedeu. O terceiro grupo, por sua vez, era formado por estudantes que notaram rejeição ao seu trabalho e, assim, apresentariam a retórica revolucionária.

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

O primeiro princípio trata do clima intelectual da época e do contexto de produção dos documentos, uma vez que aborda as correntes intelectuais do recorte em estudo, além da situação socioeconômica, política e cultural. Köerner (1996, p. 60) afirma que o “primeiro princípio para a apresentação de teorias linguísticas propostas em períodos mais antigos diz respeito ao estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral do período em que as teorias se desenvolveram”.

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

O princípio de *imanência*, por sua vez, tenta estabelecer um entendimento integral tanto histórico quanto crítico do texto linguístico em análise. Köerner (1996, p. 60) enfatiza que não há necessidade de

“dizer que o historiógrafo deve afastar-se tanto quanto possível de sua formação linguística individual e dos comprometimentos da Linguística que lhe são contemporâneos”. Além desse distanciamento, “o quadro geral da teoria sob investigação, assim como a terminologia usada no texto, deve ser definido internamente, e não em referência à doutrina linguística moderna”.

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

Assim sendo, o último passo consiste no princípio de *adequação*, que se relaciona com a obediência aos dois primeiros. Köerner (1996, p. 60) assevera que “pode o historiógrafo aventurar-se a introduzir, ainda que muito cuidadosamente e colocando seu procedimento de forma explícita, aproximações modernas do vocabulário técnico”. Além disso, é pertinente inserir “um quadro conceptual de trabalho que permita uma melhor apreciação de um determinado trabalho, conceito, ou teoria”. O cumprimento desses três princípios evita distorções nas pesquisas acerca das ideias linguísticas do passado.

Cumpre ao historiógrafo, porquanto, detectar, analisar e explicar as diversas mudanças ocorridas no período a ser investigado, evitando as ilusões advindas de aclamações de novidade, originalidade e criatividade, geralmente feitas pela geração imediatamente ulterior. Para tanto, Bastos (2002, p. 39) afirma que precisa ser “estabelecida uma lista de princípios práticos e teóricos, amplos o suficiente para encontrar aceitação entre os demais historiógrafos, por poderem ser adaptados a períodos diferentes da história das ciências da linguagem e a aspectos particulares sob investigação”.

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

1. como sujeito enciclopédico, como “ramos” de uma enciclopédia do saber;
2. como ilustração do progresso de conhecimento;
3. com o objetivo de defender, difundir ou promover um modelo linguístico particular em detrimento de outros;

4. como descrição e explicação de conteúdos de doutrina, inserida em um contexto histórico e científico e, também;
5. como testemunha exterior sobre uma realidade social, influenciada pelas concepções e práticas linguísticas.

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

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

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

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

Cabe, pois, ao historiógrafo reconstruir as práticas linguísticas de um determinado momento histórico e rastrear sua continuidade e sua ruptura ao longo do tempo. No caso desta pesquisa, serão buscados os momentos de continuidade e de ruptura, quanto às concepções filosóficas e científicas sobre a educação e o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do século XIX.

Nesse sentido, convém mencionar que o Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para estudos de Português da PUC/

SP (GPeHLP – IP-PUC/SP), no qual a pesquisa está inserida, em um primeiro momento, expõe cinco pontos fundamentais vistos como procedimentos metodológicos: o primeiro ponto trata dos três princípios básicos traçados por Köerner (1996), a saber, *contextualização*, *imanência* e *adequação*. O segundo ponto aborda os passos investigativos, que abrangem quatro momentos observados por Bastos (2004, p. 11-12): seleção, ordenação, reconstrução e interpretação.

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

Em um segundo momento, os estudos avançam nas discussões teórico-metodológicas com relação a vários aspectos que se abordará a seguir. Inicialmente, tecem-se considerações a respeito da identidade teórica, uma vez que, por um lado, em se tratando da Linguística, adota-se a corrente que for mais adequada ao *corpus* de estudo selecionado, dependendo do objeto linguístico. Por outro lado, em se tratando da História, tomam-se elementos das vertentes: Intelectual, da Cultural e da Micro-história. Quanto ao objeto de investigação, que é considerado como o linguístico com diversas características, aceita-se a possibilidade de ele ser ou não ser metalinguístico.

Assim, considerando-se um objeto “metalinguístico”, o princípio de *imanência* é realizado por meio das categorias tiradas do próprio objeto e o princípio de *adequação*, por sua vez, apresenta pontos convergentes aos da teoria atual selecionada à qual se pretende aproximá-lo. Em um objeto “não-metalinguístico” (lei, cartas, documentos oficiais, dentre outros), entretanto, tiram-se as categorias de análise, para o princípio da *imanência*, de uma teoria linguística que seja contemporânea ao objeto de estudo e para o princípio da *adequação* estabelece-se uma teoria análoga que será observada paralelamente.

De acordo com as pesquisas junto ao GPeHLP, corroboram-se que há questões que instigam novas investigações, a exemplo do princípio de *adequação*, uma vez que se tratando de um objeto de estudo

contemporâneo: pode-se considerar a partir da segunda metade do século XIX se tal princípio seria possível, dispensável ou haveria a unificação dos princípios da *imanência* e *adequação*?

Tratar-se, pois, do princípio de *contextualização* é relevante, uma vez que o objetivo enquanto historiógrafo é o de identificar as mais variadas correntes – filosóficas, políticas, econômicas, científicas, artísticas e educacionais – que possam influenciar e serem influenciadas. Com isso, marcam o período histórico selecionado neste estudo e, dentro dele, por conseguinte, o pensamento linguístico e a sociedade em geral. Recorre-se, assim, ao clima de opinião cultural da época em que esse pensamento se desenvolveu.

Frente a tais considerações, pode-se constatar que as discussões acerca de Historiografia Linguística são relevantes a esta pesquisa. Estando explícitos os seus conceitos, serão passadas às questões lusófonas, históricas e educacionais, uma vez que se pretende perceber como era o espírito de época em Portugal e no Brasil na segunda metade do século XIX.

CAPÍTULO 2

DIMENSÕES CONTEXTUAIS: PORTUGAL E BRASIL

Este capítulo apresenta o princípio de *contextualização*, que traça um panorama do contexto histórico, político e social, da segunda metade do século XIX, a fim de que seja possível reconstruir o espírito de época, situando social, política e geograficamente as obras dos portugueses e dos brasileiros.

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

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

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

2.1 Abordagens lusófonas

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

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

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

Quanto à questão de lusofonia, Brito (2004) afirma que é conhecida a ideia de que a lusofonia surgiu com a primeira globalização, a de um mundo unido pela aventura dos descobrimentos marítimos portugueses e pela conseqüente difusão de sua língua e cultura. Bastos Filho, Bastos e Brito (2008, p. 128) acrescentam que:

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

Aponta-se a relevância, particularmente, dessas políticas para uma base linguística, em Portugal e no Brasil, para este estudo, uma vez que a lusofonia, para Henriques (2000), sendo uma realidade complexa, não pode ser gerida de modo linear nem instrumentalizada nas costas dos milhões de lusófonos que a fazem viver. A pré-condição da existência das comunidades lusófonas foi a fundação e a expansão de Portugal; assim, uma das consequências desse processo foi o surgimento de um espaço plural e policêntrico de povos, culturas, Estados, Igrejas e comunidades, enfim uma rede de comunidades lusófonas. Desde 1996, a lusofonia constituiu-se como comunidade de objetivos políticos. Para o autor, a CPLP tem estado sujeita a ciclos de decisão e esclarece:

Após um interregno moco, a reanimação de Julho de 2000 resulta de uma nova convergência dos objectivos políticos dos Sete+Um. Fernando Henrique Cardoso anuncia o perdão de 95 por cento da dívida moçambicana ao Brasil e propõe-se organizar a quarta cimeira da CPLP, em 2002: nenhum trunfo é demais para a deteriorada política interna do seu país. A política externa portuguesa tem de reforçar a pertença lusófona à medida que termina o III QCA e a europeização exclusiva chega ao seu término. A política externa dos PALOPS necessita de toda a cooperação internacional que possa obter. (HENRIQUES, 2000).

Cabe destacar que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, cuja sigla é PALOP, é um grupo formado por cinco países lusófonos africanos, que foram colônias de Portugal, na África, e que obtiveram a independência entre 1968 e 1975. Esses países encontram-se, por sua vez, organizados na CPLP e firmam protocolos de cooperação, com vários países e organizações, nos campos da cultura, educação e fomento, assim como preservação da língua portuguesa, dentre outros.

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

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

Ao relacionar Portugal com o Brasil, no século XIX, convém ser ressaltado o processo emancipatório e suas tensões. Feldman-Bianco (2000, p. 19) tratou de embates de identidade e propôs “[...] o desafio teórico-metodológico de examinar criticamente a produção contemporânea de políticas culturais e das identidades como política”, isso posto “no contexto das (múltiplas) inserções entre processos de reestruturação do capitalismo global e reconfigurações da cultura e da política”.

Dessa postura crítica, Feldman-Bianco (2000, p. 19) focalizou as temáticas “[...] políticas (culturais) de direitos humanos de raça e nação; a emergência de Estados-nação transnacionais e de racismos culturais”; assim como “os múltiplos significados e implicações dos jogos de identidade, des-identidades e não-identidades entre (também múltiplas) fronteiras culturais – de gênero, geração, classe, raça e nação”.

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

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

de Mísia, lusodescendente de pai português e mãe catalã falam lusofonia. (Henriques, 2000).

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

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

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

Por outro lado, em continuidade às questões lusófonas, a autora destaca:

Tratar dessa questão, do lado brasileiro, implica, para alguns, numa visão tendendo à negatividade; para outros, no entanto, representa uma busca de integração entre unidade/variedade, o reconhecimento de que são muitos os “proprietários” da Língua Portuguesa, assumindo a noção de diversidade cultural como aspecto inerente a esse conceito. Brito (2011).

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

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

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

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

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

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

2.2 Contexto histórico e educacional na segunda metade do século XIX

Conhecer as razões históricas de um fato contribuem para a percepção de suas implicações para a constituição de fatos de outra natureza, tais como os educacionais. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, o contexto histórico e educacional da segunda metade do século XIX em Portugal e no Brasil. Busca-se, assim, contextualizar o momento para perceber suas influências sobre a elaboração de materiais destinados ao ensino de Língua Portuguesa.

2.2.1. Contexto europeu – Portugal

O cenário português passou por profundas transformações, dentre elas, questões sociais, políticas, econômicas, educacionais, filosóficas e literárias. Os avanços tecnológicos, guerras e revoluções refletiam a perplexidade do mundo ante o desenvolvimento na medicina e em outras ciências. Da mesma forma, como a busca de inúmeros educadores em introduzir ideias e técnicas que tornassem o processo educativo mais eficiente e realizador para o ser humano, de acordo com Piletti e Piletti (1991).

A Revolução Francesa, a Expansão Napoleônica e a Segunda Revolução Industrial causaram mudanças fundamentais, na segunda

metade do século XIX, no comportamento do homem europeu que passou a expressar suas ideias políticas engajado em tentativas de revolução e lutas sociais.

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, esse positivismo, no caso, era o que vinha da doutrina de Auguste Comte (1798-1857), pois sustentava que a única forma de conhecimento, ou considerada a mais elevada, era a gerada a

partir da descrição de fenômenos captáveis pelos sentidos, de acordo com Chiraldelli Junior (2008). Desse modo, Comte afirmava que existiam três estágios nas crenças humanas: o teológico, o metafísico e o positivo, assim chamado por se limitar ao que é, positivamente, dado, sem qualquer especulação. Convém destacar que o ensino que seguia essa doutrina era, em princípio, aquele que levaria o estudante a um maior cuidado não com as grandes obras de literatura, mas com os tratados a respeito das ciências experimentais.

No início do século XIX, Portugal vivia uma crise causada pela partida da família real para o Brasil, pelas consequências destrutivas das Invasões Napoleônicas, pelo domínio dos ingleses sobre Portugal, além da abertura dos portos do Brasil ao comércio mundial. Nesse mesmo período, a ideologia liberal implantava-se em pequenos grupos da burguesia.

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

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

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

No plano econômico, em 1834, de acordo com Labourdette (2001, p. 511), a tarefa que esperava a monarquia liberal era árdua, uma vez que Portugal não conseguia fazer face à ruptura com o Brasil, além do que não dispunha de meios que lhe permitissem participar na Revolução Industrial. No que se refere ao plano social, a maioria da população continuava a ser camponesa, em condições de vidas difíceis. No plano institucional e político,

a estabilidade da Coroa permanecia precária. O autor ressalta que “[...] a nova dinastia teve de contar com a indisciplina e a ingerência dos chefes militares, de que um dos mais notáveis foi o marechal-duque de Saldanha”.

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

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

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

Quanto à polémica, Labourdette (2001, p. 529) revela:

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

Essa discussão ganhou vulto e contribuiu para renovação de ideias e modelos literários. Saraiva (1993, p. 452) ressalta que compreendeu tal atenção porque o movimento teve por porta-vozes alguns dos maiores escritores portugueses do século passado: Antero de Quental, Eça de Queirós, Ramalho Ortigão, Oliveira Martins, Teófilo Braga, dentre outros. A esse núcleo convencionou-se colar a etiqueta de “geração de

70”. Do ponto de vista de uma eficiente intervenção política, é importante observar que, de acordo com os resultados conseguidos na evolução das ideias e das instituições, a importância da geração de 70 foi quase nula.

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

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

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

No decorrer do século XIX em Portugal, ocorreram avanços e recuos no campo do ensino em todos os seus níveis. Sucederam-se, inclusive, reformas escolares que, raramente, passaram dos textos legislativos ou declarações de intenções. Fernandes (*apud* MOTA, 2007) enfatiza que, apesar do desenvolvimento do capitalismo português, mesmo com a sua unidade fundamental na diversidade das suas orientações, não foi capaz de determinar um alto desenvolvimento das forças produtivas. Prova disso foi o sistema escolar português não ter ultrapassado os limites dos interesses econômicos e culturais da burguesia e, como consequência, não alcançou a democratização real da Educação e da Instrução. (FERNANDES, 1992, p. 93).

No segundo semestre de 1835, em virtude de um relatório apresentado pelo Conselho dos Ministros, foi decretado o Regulamento Geral da Instrução Primária que definiu o objetivo, o método e abordou a liberdade de ensino, como observa-se em Portugal (1835):

TITULO I.

Do objecto da Instrucção Primaria, seu methodo, e liberdade de ensino.

Artigo I. A Instrucção Primaria comprehende a leitura, a escriptura, e os elementos de Grammatica Portugueza, Arithmetica, Desenho linear, Civilidade, Moral, Religião, Direito politico, e algumas noções de Historia, e Geografia.

De acordo com o exposto, no Decreto, tais normas deveriam ser inseridas nos materiais didáticos trabalhados na escola. Um dos artigos enfatizava que a instrução seria estendida a todo cidadão, no entanto, a realidade apresentou um quadro, em que esse ensino só alcançava a minoria detentora de poder aquisitivo elevado, comprovado com o alto índice de analfabetos nesse período.

O Artigo 2 dizia que “Esta instrucção será administrada gratuitamente a todos os Cidadãos em Escólas publicas para esse fim estabelecidas pelo Governo, pelas Camaras Municipaes, ou pelas Juntas de Parochia”. Tais municípios deviam, em vista disso, receber proventos a fim de lograr êxito nesse intento. (PORTUGAL, 1835).

Outra questão, de suma importância, a ser evidenciada, nesse Decreto, é o método, pois constava no Artigo 3 que “O methodo geralmente adoptado nas Escólas estabelecidas pelo Governo, será o de Lencaster – ou Ensino Mutuo – com os melhoramentos de que fôr susceptivel” (PORTUGAL, 1835). A respeito do sistema de Ensino Mútuo, Cabral (1984, p. 37) esclarece:

O sistema de ensino mútuo, do célebre Joseph Lancaster, [...] do ponto de vista do conteúdo, propunha que o ensino primário fosse dividido em dois graus. O primeiro compreendia a leitura e escrita, noções de aritmética e doutrina cristã. O segundo, além dos conhecimentos anteriores, deveria compreender os de gramática nacional, geografia, história e princípios mais simples de geometria.

Na prática, esse sistema era monitoral, de tal modo que os alunos de toda a escola eram divididos em grupos que permaneciam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados. Tais alunos, por um lado, eram selecionados pelo mestre que os instruíam na leitura, escrita, cálculo e catecismo. Por outro lado, logo a seguir, ministravam esses conteúdos aos seus outros colegas e, em virtude disso, esses auxiliares eram

denominados monitores. Não bastando essa situação, havia na classe o inspetor, funcionário encarregado de vigiar os monitores, além de entregar e recolher os materiais de ensino, assim como relatar ao professor os que deveriam ser premiados ou punidos. (NOGUEIRA, 2015, p. 60).

O Artigo 4 tratava da liberdade que o cidadão tinha de abrir “Aulas publicas”, em sua residência, transcrita a seguir:

Art. 4. A protecção, que a Lei dá á Instrucção primaria, não prejudica a liberdade, que tem qualquer Cidadão, de abrir Aulas publicas, ou ensinar particularmente quaesquer artes ou sciencias honestas, sendo unicamente obrigado a munir-se de attestação de bons costumes passada pela respectiva Camara Municipal; e a participar por escripto ás Authoridades da Administração Geral, ou local, a sciencia ou arte, que se propõe ensinar, bem como a casa da sua residencia. (PORTUGAL, 1835).

Observa-se, nesse Artigo 4, que a liberdade de abertura de “Aulas publicas” de Instrução Primária dependia do crivo do governo, uma vez que o Estado nortearia os critérios para que essa prática ocorresse. Para tanto, perpassava questões, a exemplo, de bons costumes, além de monitorar, inclusive o local para esse intento.

Dando prosseguimento, o Artigo 4 explicitava no parágrafo 1 as sanções que seriam adotadas para o não cumprimento de tais normas, a saber: “§. 1. Os Professores, que não fizerem estas participações, serão multados em 20\$ rs. para as despesas do Concelho”. Assim, o Governo, preocupado com a qualidade do ensino, admitia a abertura de novas Aulas, porém, sempre com o domínio dos conteúdos, métodos, inclusive com as condições ambientais. Essas Aulas particulares, essencialmente, atendiam aos filhos da burguesia. Ao professor, cabia, apenas, integrar-se nesse sistema de dominação para não sofrer punições, pois, de acordo com o parágrafo 2: “§. 2. Os Professores, que abusarem do seu ministério ensinando doutrinas subversivas da ordem estabelecida, immoraes, ou irreligiosas, serão perseguidos, e punidos judicialmente”. (PORTUGAL, 1835). Isso mostra que a tão alardeada liberdade, reduzia-se, tão somente, à liberdade concebida nos parâmetros do governo.

Em relação às nomeações, tanto dos diretores quanto dos professores, para as instituições públicas de ensino, o “TITULO III Da nomeação e habilitação dos Professores das Escólas de Instrucção Primaria”. Para diretor, em seu Artigo 1, estabelecia que os pretendentes

ao cargo de Diretor das Escolas Normais Primárias das Capitais dos Distritos Administrativos seriam selecionados dentre os “Alunos Mestres das Escolas Normas estabelecidas nas Cidades de Lisboa e Porto, na conformidade do Decreto de onze de Agosto do corrente anno”. Para professor, em seu Artigo 3 §. 1, estabelecia que “Neste concurso ninguém será admittido sem ter praticado em alguma Escola Normal Primaria, e ajuntar folha corrida, certidão de idade maior de dezoito annos, e attestação de boa moral, e adhesão á Carta Constitucional, e o legitimo Throno”. (PORTUGAL, 1835).

Nessa perspectiva, presume-se que as Escolas Normais propiciavam a qualidade necessária para a formação desses profissionais, pois essas instituições eram estabelecidas nas principais cidades de Portugal, Lisboa e Porto. Assim, obviamente, a participação do candidato ao magistério no concurso público estava vinculada às imposições governamentais, e, em sua docência, a voz do professor seria, apenas, uma voz do governo.

Outra questão relevante é abordada no “TITULO VII Dos deveres dos Pais de familia, ou das pessoas que estão em seu logar”, que postulava no Artigo I:

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

Diante do exposto, observa-se que a idade mínima para o ingresso no Ensino Primário era de 7 anos, desde que fossem cumpridos os quesitos de impedimento físico ou moral. Nesses casos, especificamente, o Decreto incumbe, no parágrafo 1, poderes às Câmaras Municipais e aos Párcos, a fim de que fizessem cumprir tais obrigações da família.

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

DA INSTRUCÇÃO PRIMARIA.

Objecto do Ensino Primario.

Artigo 1º A Instrucção Primaria comprehende:

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

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

LÍNGUA PORTUGUESA: o ensino em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX, em uma perspectiva historiográfica

§. 3º Principios de Grammatica Portugueza.

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

§. 5º O Desenho linear.

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

Em relação às gramáticas da Língua Portuguesa trabalhadas, nesse período, pode-se identificar que essas instruções se fazem presentes.

Dando seguimento à leitura do Decreto o Artigo 22º ratificava o método adotado para o Ensino Primário como sendo o do ensino mútuo.

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

Dos Exames annuaes.

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

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

Art.31º Os vogaes do exame serão o Professor da Escóla.

§. 1º Os exames semanaes, ou mensaes, bem como o modo porque todos devem ser feito, será determinado nos regulamentos especiaes. (PORTUGAL, 1836).

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

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

Artigo 1º A Instrução Publica divide-se em dous grãos.

O primeiro comprehende:

Lêr, escrever, e contar.

Principios geraes de moral.

Doutrina christã e civilidade.

Exercicios grammaticaes.

Principios de chorographia, e historia portugueza. (PORTUGAL, 1844).

De acordo com as determinações, fica evidente a relevância do material didático para o ensino da Língua Portuguesa. Inclusive, abordava a doutrina cristã contínua nos decretos, em Portugal, nesse

período. O segundo grau, por sua vez, tratava da gramática portuguesa, imprescindível na metodologia adotada pelo governo, e os objetos eram:

O segundo compreende, além dos objectos do primeiro gráo:

Grammatica portugueza.

Desenho linear.

Geografia, e historia geral.

Historia Sagrada e do antigo e novo Testamento.

Arithmetica e geometria com applicação á industria.

Escripturação. (PORTUGAL, 1844).

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

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

Por um lado, para o devido cumprimento das normas, o governo ficaria atento, a fim de regular possíveis circunstâncias adversas. Sendo assim, ao professor, restava cumprir as determinações, mesmo contando com uma diversidade de alunos em suas salas de aula. Por outro lado, o governo premiava o autor de material didático que atendessem as exigências das normas e esclarecia:

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

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

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

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

Mota (2007) revela que, em 1878, “[...] a população total é estimada em 4.550.699, dizendo-se que os analfabetos totais correspondiam a 82,4%. O século XIX terminou e em Portugal havia 24 Liceus frequentados por 2.848 alunos, dos quais 59 eram raparigas”. Tal estatística é inquietante, mesmo com as atitudes do Governo em amenizar essa situação.

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

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

2.2.2. Contexto sul-americano – Brasil

A questão da identidade cultural e linguística do povo brasileiro tem sido alvo de ponderação de muitos pesquisadores, nos últimos anos; porquanto, na pluralidade de raça, de cores e de línguas permanecem

traços da cultura do colonizador. Do processo de colonização, por sua vez, faz parte a fé e a educação, o que se refletia na instauração de colégios que, além do ensino tradicional – primeiro em Tupi e, em seguida, em Português, visava à conversão dos gentios.

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

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

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

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

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

A Constituinte de 1823, enfatiza Fávero (1996, p. 34), trata-se de um marco da hegemonia do “*partido liberal*” uma vez que “se confronta com a necessidade de definir sua difusa concepção em programas de ação que demarquem, paulatinamente, novas tendências e ideias”. A deficiência de um programa concreto e único permitiu a essa elite liberal tanto obter sucesso nas propostas além das condições existentes no país como fraquejar diante das rearticulações dos “*realistas*”. Esses realistas

“deram novos contornos às suas ações, reordenaram seus interesses e permitiram uma vigorosa investida contra seus opositores, no começo de novembro de 1823, liquidando a Constituinte e, com ela, as pretensões dos *liberais*”. O discurso inaugural da Constituinte foi feito por D. Pedro I, no qual introduziu o problema da instrução pública, afirmando que promovia “os estudos públicos, quanto é possível, porém, necessita-se de uma legislação especial”, registrado nos *Annaes do Parlamento Brasileiro*, Assembleia Constituinte, Sessão de 03 de maio de 1823, p. 15.

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

A primeira Constituição determinava a instrução primária gratuita (termo utilizado, na época, para designar o que hoje são as quatro primeiras séries do ensino fundamental); também, a previsão de criação de colégios e universidades; a centralização administrativa, sob a responsabilidade do governo Imperial. Além disso, a obrigatoriedade do ensino da religião católica, como parte integrante dos currículos e programas das escolas. Convém lembrar-se que, nesse período, o Estado não era leigo e, dessa forma, a laicidade não era uma característica do ensino, o que só ocorreu a partir da promulgação da primeira Constituição Republicana em 1891.

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

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

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

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

Um dos sintomas, por conseguinte, foi a adoção do “método lancasteriano de ensino”, o sistema de ensino mútuo ou sistema monitorial. Tratava-se de uma prática que se iniciou na Índia, pelo pastor protestante Andrew Bel (1753-1832). Em 1789, por falta de recursos, Joseph Lancaster o recriou na Inglaterra, obtendo certo êxito. Por tal método, o ensino acontecia por “ajuda mútua”, entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Dessa forma, os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos monitores e, estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos, podendo ser uma pessoa sem experiência com o magistério. Esse inspetor mantinha contato direto com o professor. Tal situação revelava, em vista disso, o número insuficiente de professores e de escolas e, sem dúvida, a falta de uma organização mínima para a educação nacional.

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

Essas reformas oscilaram entre a acentuação da formação literária dos alunos, em detrimento da formação científica e o inverso, a acentuação da formação científica em detrimento do cultivo das humanidades. Essa oscilação ocorreu de acordo com as disputas do ideário positivista contra o ideal humanista, de herança jesuítica. Por um lado, quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que caía nas graças dos gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais

disciplinas científicas. Por outro lado, quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se para uma grade curricular de cunho mais literário.

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

Nessa perspectiva, o ensino que seguia a doutrina comtiana era, por conseguinte, aquele que levaria o estudante a um maior cuidado não com as grandes obras de literatura e, sim, com os tratados a respeito das ciências experimentais.

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

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

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

Nessa perspectiva, com relação à educação, a década de 1850 é, reconhecidamente, apontada como uma época de férteis realizações. Tais realizações, no entanto, em sua maioria, eram restritas ao município da Corte, de acordo com a lei em vigor.

Duas características básicas marcaram o ensino dessa época: o aparato institucional de ensino existente era carente de vínculos mais efetivos

com o mundo prático e/ou com a formação científica; além de ser um ensino mais voltado para os jovens que para as crianças, enfatiza Almeida (2000).

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

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

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

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

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

Após o acesso a uma escolarização mais prolongada, os alunos passavam diretamente à aprendizagem da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética. Acrescenta-se, ainda, que a denominação de disciplina escolar “Português” ou “Língua Portuguesa” só passou a existir nas últimas décadas do século XIX, em virtude de a língua ter

sido estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética. Mesmo assim, a disciplina “Português” continuou sendo, basicamente, o estudo da gramática da língua e leitura, para compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros.

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

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

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

Bastos Filho, Bastos e Brito (2008, p. 123) apontam que, considerando-se o final do século XIX e o início do XX, percebeu-se, ainda, no Brasil a influência da cultura portuguesa em concorrência com o sentimento de nacionalidade do brasileiro, “o que leva o Brasil, já na época culturalmente heterogêneo, a procurar instaurar uma política linguística determinante de uma unidade linguística entre Brasil e Portugal, para o fortalecimento da língua portuguesa em território brasileiro”.

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

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

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

A produção desse material surgiu, por um lado como recurso pedagógico, por outro lado como mercadorias que precisariam identificar-se com a fina malha social pela qual circulam e interagem socialmente, portanto, apresentando, assegurando e difundindo o discurso da elite dominante. Isso porque, como aponta Hanna (2009, p. 209):

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

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

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

Quanto à questão do purismo, Lima Sobrinho (2000, p. 137)

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

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

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

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

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

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

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

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

A República, pois, acabou herdando um sistema no qual “o patronato e a condescendência eram o cadinho, pode-se dizer, por onde depuravam as provas dos candidatos à matrícula na Faculdades”, afirma o inspetor geral da instrução pública, Ramiz Galvão (*apud* MOACYR, 1939, p. 111).

O “exame de madureza”, recomendado desde a década de 1880, como a solução importada dos “países cultos”, que passaria a ser aplicado depois do término do curso secundário, foi aprovado em 1890, pela Reforma Benjamin Constant, Decreto nº 981, de 1890. Durante a República foram restabelecidos os privilégios e as facilidades de tais exames preparatórios da época do Império. Em virtude disso, o exame de madureza foi talvez o ponto mais relevante da reforma Benjamin Constant, uma vez que tirava do ensino secundário o aspecto de mera via de acesso aos cursos superiores. Com isso, foi o mais combatido, e a sua execução protelada, pois só há notícias de sua realização em 1899. Daí em diante, são feitas sucessivas prorrogações no prazo de obrigatoriedade em favor dos exames preparatórios. Retornam em 1909 e, em 1910, nivelados, porém, aos exames preparatórios.

Vale salientar que, na prática, os exames preparatórios e/ou seu sistema de provas persistiram até 1931, não obstante a Reforma Rivadávia Correia – Lei Orgânica de 1911 – ter instituído o exame vestibular, que passou a ser feito pelas faculdades. A Reforma Francisco Campos, em 1931, deu a organicidade ao ensino secundário, estabelecendo o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, sendo um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.

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

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

CAPÍTULO 3

DIMENSÕES LINGUÍSTICAS: ABORDAGENS TEÓRICAS

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

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

3.1 Segunda metade do século XIX

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

comparativo. Ressalta-se, por isso, Weedwood (1995, p. 103) ao esclarecer que “[...] resultou num conjunto de princípios pelos quais as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas no tocante a seus sistemas fonéticos, estrutura gramatical e vocabulário, de modo a demonstrar que eram ‘genealogicamente aparentadas’”. Para a autora, a existência da família linguística indo-europeia e a natureza de sua relação genealógica foi, certamente, demonstrada pela primeira vez no século XIX pelos filólogos comparativistas. Afirma a autora que já era sabido o fato de as línguas românicas descenderem do latim e, dessa forma, constituírem uma ‘família’.

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

No tocante a questões linguísticas que se arrastam entre linguistas e gramáticos, desde a década de 1960, ressalta-se que esse período marca a entrada da Linguística, como disciplina, nas universidades federais, por decreto federal, em 1963. Assim sendo, dessa clássica polêmica entre linguistas e gramáticos, destacou-se, por sua vez, que se tratava de uma época em que, salvo Mattoso Câmara e mais alguns profissionais, não havia linguistas no Brasil para atender a demanda, no sentido que se atribui, hoje, a essa palavra.

Diante disso, enfatiza-se o amplo domínio do aparato universitário, por parte dos linguistas e o comando sobre quase 40 programas de pós-graduação. Para tanto, a existência de associações como a Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN e a Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB, com milhares de membros, não extinguiu a preeminência política dos gramáticos no sistema escolar, na mídia e, além do mais, no imaginário das pessoas.

Calvet (2007) vem definir a linguística como o estudo das comunidades humanas, por meio da língua. Salienta-se que as línguas existem para servir aos homens. Sendo assim, as discussões perpassam para saber em que medida a organização linguística de uma sociedade responde às necessidades de comunicação dessa sociedade.

O autor esclarece que, por um lado, as ações planejadas sobre a língua, ou línguas, requerem a consideração da situação, no âmbito social inicial, caso seja satisfatória ou não, e a condição que se deseja alcançar. Por outro lado, enquanto o trabalho se concentra na definição das diferenças

entre a situação inicial e a almejada, as intervenções são da ordem das políticas linguísticas, ao passo que a discussão sobre como passar de uma condição para outra está no âmbito do planejamento linguístico, postula Calvet (2007).

Nessa perspectiva, evidencia que, para proceder a ações planejadas sobre a língua, existem dois tipos de gestão das situações linguísticas, a saber: uma que procede das práticas sociais, chamadas gestão *in vivo*, e outra da intervenção sobre essas práticas, tidas como gestão *in vitro*. Assim sendo, a diferença entre norma culta e norma-padrão são modos de diferir essas gestões.

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

A criação, por conseguinte, de um sistema de escrita associa-se, estreitamente às preocupações com eventos que envolvem a variação. Desse modo, a unificação dos usos, mesmo que seja apenas para situações específicas, tais como o uso da linguagem escrita, é um anseio muito grande. Para tanto, o acordo ortográfico tem esse intuito, aproximar as culturas dos países que falam a Língua Portuguesa, por meio da unificação da escrita.

No princípio do século XIX, imprimiu-se novo sentido aos estudos linguísticos, em meio um movimento de ordem intelectual que sustentava as ideias do relativismo. Para Weedwood (1995, p. 109), a principal realização dos linguistas do século XIX foi colocar sua investigação científica em base sólida por meio do método comparativo e, nem tanto por perceberem, mais claramente do que seus antecessores, a ubiquidade da mudança linguística.

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

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

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

Predominava, nesse período, uma concepção materialista da realidade, que passava a ser vista como em constante processo de evolução, dentro de leis naturais bastante definitivas. Esse movimento nas ciências biológicas foi tão relevante que apresentou imbricações até nos estudos de língua, fazendo-a ser concebida como organismo vivo. Assim sendo, Weedwood (1995, p. 109) pondera que “[...] os filólogos perceberam que fazia muito tempo que consideravam óbvias algumas ideias que Darwin, além de seus opositores, julgavam inéditas e controversas.”

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

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

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

Também, na gramática de Júlio Ribeiro, que reflete a influência mais moderna do gramático americano Whitney, os exemplos, bem menos abundantes que os de Grivet, são extraídos de autores clássicos, afirma Martins (1988).

A. Freire da Silva (1886) inclui no seu *Compendio de grammatica portugueza* abonações de alguns autores mais próximos (Herculano, Latino Coelho, Gonçalves Dias, Marquês de Maricá) e toma como epígrafe um fragmento da obra *Da educação*, de Garrett, em que é exposto o pensamento de que a gramática é a base de toda educação do espírito. Mas, de um modo geral, as gramáticas que se escreveram no século XIX e princípios do XX não refletem a língua que então se escrevia e falava, mas a de séculos idos, considerando-se os modelos clássicos o ideal absoluto.

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

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

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

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

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS OBRAS – PORTUGAL E BRASIL

Este capítulo trata da análise de obras produzidas por autores de gramáticas de língua materna para o ensino português e para o ensino brasileiro, especificamente, na segunda metade do século XIX.

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

Um dos princípios propostos por Köerner (1996) privilegiado neste quarto capítulo é o de *imanência*, que implica a análise do documento em si mesmo, levando em conta aspectos críticos, filológicos e históricos.

A seleção das obras deve-se ao fato de terem sido aprovadas e adotadas, em Portugal e no Brasil, distintamente, e em virtude de, oficialmente, aceitas são capazes de fornecer uma visão do ensino de Língua Portuguesa, no período. Os *corpora* de análise são constituídos por quatro fontes documentais primárias, cujas primeiras edições foram escritas e produzidas no século XIX.

Listam-se as obras, ordenadas de acordo com as análises: *Grammatica Portugueza Elementar*, de Augusto Epiphanyo da Silva Dias e a *Nova Grammatica Portugueza*, de Bento José de Oliveira, publicadas em Portugal, em 1884 e 1862, respectivamente; além das obras *Grammatica Portugueza*, de João Ribeiro, e *Compendio da Grammatica Phisosophica da Lingua Portugueza*, do Padre Antonio da Costa Duarte, publicadas no Brasil, em 1889 e 1877, respectivamente.

Consideram-se três aspectos de análise: o primeiro focaliza a **Organização da obra**, o segundo aborda a **Introdução**, e o terceiro reflete acerca dos **Conceitos de língua, linguagem e gramática**.

Em Portugal, o livro escolar é tratado como um dispositivo pedagógico central, do processo tradicional de escolarização, de acordo com Magalhães (1999, p. 285). Nessa perspectiva, tanto as gramáticas quanto outros materiais destinados ao ensino refletem ideias linguísticas dominantes de cada época, relativas às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover, afirma Vidigal (1994, p. 69). Esse material apresenta-se, desse modo, fortemente condicionado pelas mudanças socioeconômicas, políticas e culturais, de acordo com os valores que implícita ou explicitamente veicula. Assim, observa-se que as gramáticas, também, eram utilizadas nas aulas de língua materna, no período em estudo.

No Brasil, o processo de gramatização das línguas iniciou-se no século XVI e, ainda, está atuante. Os estudos sobre linguagem, especialmente do português, abrangeram uma discussão geral das ideias, a partir da segunda metade do século XIX, de acordo com Guimarães (2004, p. 24), em que:

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

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

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

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

Essa remodelação, também, perpassa as gramáticas adotadas no ensino público, uma vez que se pode identificar certas influências no conteúdo abordado nessas obras. Com relação aos estudos sobre o português do Brasil, Guimarães (2004, p. 25) considera, pois, quatro períodos históricos a fim de produzir um conjunto de fatos que permita uma abordagem histórica. Para tanto, correlaciona fatos de ordem política e institucional com o movimento no campo dos estudos da Língua Portuguesa. Quais sejam:

- 1) da “descoberta”, em 1500, até o início da segunda metade do século XIX;
- 2) da segunda metade do século XIX, até fins dos anos trinta do século XX;
- 3) do final dos anos trinta até meados da década de 1960;
- 4) de meados da década de 1960 em diante.

As obras brasileiras analisadas nesta pesquisa estão, portanto, inseridas nos dois primeiros períodos. Em virtude disso, evidenciam-se, apenas, tais períodos. O primeiro caracterizou uma abordagem histórica dos estudos do português do Brasil. O segundo é marcado, de acordo com Guimarães (2004, p. 28-29), por tomadas de posição distintas, pois a “partir do segundo período dos estudos de linguagem no Brasil podemos falar dos estudos do português no Brasil, mesmo que aqui se mantenham posições puristas e de unidade da língua em Portugal e no Brasil”.

As obras gramaticais analisadas neste trabalho, da segunda metade do século XIX, são pertinentes ao espírito dessa época, uma vez

que vigorava o modelo dos gramáticos de Port-Royal. Assim, em relação a essa influência, Lyons (*apud* SILVA, 2002, p. 26) diz:

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

Ao se traçar o percurso historiográfico da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, do período em questão, por um lado, optou-se por relacionar as gramáticas analisadas com a gramática de Port-Royal, numa volta às origens. Por outro lado, focalizou-se a relação entre as obras portuguesas e as brasileiras, em uma tentativa de buscar indícios da linha ideológica vigente, no século XIX, verificando se há um movimento nacionalista de valorização das diferenças regionais que se reflete na educação portuguesa e na brasileira.

A *Grammaire Générale et Raisonnée*, de Port-Royal, publicada em 1660, foi escrita na abadia de Port-Royal, nos arredores de Paris, pelo filósofo Antoine Arnauld e pelo gramático Claude Lancelot, em uma tentativa de união da pedagogia do ensino de línguas a noções de lógica que pudessem ser aplicadas a uma gramática geral. Essa obra, de acordo com as intenções de seus autores, era destinada não só aos estudiosos da linguagem, mas também às crianças e aos professores das *Petit-Écoles* de Port-Royal, especialmente, para um estudo mais simplificado tanto de latim quanto de francês, ao mesmo tempo em que inseria uma série de noções novas no estudo da gramática (CHEVALIER, 1968, p. 493, 501).

Além disso, pelo princípio de *imanência*, discutem-se os aspectos selecionados, tal como são tratados pelos autores. Esses aspectos serão realizados, simultaneamente, neste capítulo, a fim de conferir maior fluência ao texto.

É importante enfatizar que Köerner (1996) sugere que o historiógrafo deve trabalhar, preferencialmente, com a primeira edição dos documentos e, na impossibilidade disso, com edições críticas. Assim, a obra de Bento José de Oliveira analisada é a primeira edição, de 1862. Nesta pesquisa, não se teve acesso à primeira edição de Augusto Epiphânio da Silva Dias, de 1876; por isso, analisou-se a sexta edição,

de 1884; João Ribeiro, de 1887, analisou-se a terceira edição, de 1889; e do Padre Antonio da Costa Duarte, de 1829, foi analisada a sexta edição, de 1877. Essa questão não invalida a análise, uma vez que se tratam de documentos autênticos, que expressam o clima de opinião da época e a forma escrita da língua – dados relevantes ao historiógrafo.

Além disso, as obras desses autores não se limitam a essas décadas, porém, ainda, ecoam nos estudos, no início do século XXI. Salienta-se que os autores das obras pesquisadas, neste trabalho, obtiveram grande repercussão no processo de ensino da língua portuguesa em seus respectivos países.

Ao se tentar reconstruir o clima de opinião, pôde-se perceber que, particularmente, as obras gramaticais possuem evidente relação com o espírito de época, no sentido de continuidade da tradição greco-latina. Busca-se, pois, estabelecer a relação desses gramáticos portugueses e gramáticos brasileiros, com a gramática tradicional, por meio das características das obras. Os historiadores da ciência da linguagem são unânimes acerca do que veio a constituir-se como gramática tradicional; assim, Silva (2002, p. 12-13) evidencia que:

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

O conceito de gramática tradicional, exposto por Silva (2002, p. 12), revela uma contradição: ensinar gramática a aprendizes que já dominam a língua. A autora afirma que, “De fato, a gramática tradicional estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outras variantes dessa língua e também algumas regras daquela variante que é a padrão”. Em relação ao estabelecimento das regras da gramática tradicional, pode-se notar que há um ranço de uma ideologia aristocrática e a autora esclarece:

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

Os objetivos da gramática revelaram tanto o reflexo e resultado de uma organização social quanto a ferramenta de uma classe dominante, agindo em sua ideologia, a fim de manter essa dominação. Nessa perspectiva, a autora adverte que a primazia da língua escrita, assim como “a seleção de uma determinada variedade, como a melhor, de uma língua – objetivos da gramática (etimologicamente ‘a arte de escrever’) – já estão explicitamente, entre os filólogos – gramáticos de Alexandria, século III a.C.; constituem o ‘erro clássico’”, como o indica Lyons da gramática tradicional. (SILVA, 2002, p. 12).

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

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

4.1 Gramáticas para o ensino em Portugal

Inicia-se a análise das obras produzidas por gramáticos do ensino português, especificamente, da segunda metade do século XIX, e tomando como *corpora* a *Grammatica Portugueza Elementar*, de Augusto Epiphânio da Silva Dias (1884), e a *Nova Grammatica Portugueza*, de Bento José de Oliveira (1862).

Dias, teve sua sexta edição, em análise neste trabalho, revista e publicada em 1884, em Portugal, pela Livraria Escolar de A. Ferreira Machado & C.^a Editores e contempla 151 páginas. Destaca-se que o autor substituiu o título desta obra a partir da quarta edição, pois se intitulava

Grammatica portugueza para uso das aulas de instrução primaria desde 1876. Augusto Epiphany da Silva Dias foi um autor que teve destaque por contribuir com suas publicações, juntamente com as demais gramáticas analisadas, desse período, em virtude de ter sido um consagrado filólogo sintaticista, além de ter renovado a didática das línguas clássicas e do português, pois dava início a uma prática filológica, verdadeiramente, científica, de acordo com Verdelho (2009).

Dias foi professor de liceus em Santarém (1864-1867), Porto (1867-1881) e Lisboa (a partir de 1881). Concomitantemente, preocupado com as questões metodológicas, publicou obras direcionadas ao ensino, tais como edições de textos e gramáticas, pode-se citar obras didáticas no âmbito do português: *Grammatica practica da lingua portugueza para uso dos alumnos do primeiro ano do curso dos lyceus* (1870), *Grammatica portugueza para uso das aulas de instrução primaria* (1876) e *Syntaxe Historica Portuguesa* (1918), continuamente, citada em trabalhos acadêmicos, especificamente, em estudos de sintaxe comparada.

Essa produção intelectual suscitou o envolvimento de Dias (1884) em polêmicas e em algumas contou com o apoio dos autores Carlos Claudino Dias, Luís Filipe Leite, José Portugal e A. B. Santos Martins. Em vista de sua participação em debate público, um deles contra Adolfo Coelho, participou da reforma do ensino secundário de 1894/95, conhecida como “Jaime Moniz”, a qual, eliminando o Grego do currículo dos liceus, fez o autor regressar ao Curso Superior de Letras (depois, Faculdade de Letras), agora como professor anexo de Grego.

Essa obra, inspirada nas ideias modernas da Alemanha, abriu à instrução primária e secundária portuguesa novo horizonte, pois, em relação à originalidade, Vasconcelos (1929, p. 889-890) afirma que

é a Sintaxe, que pela primeira vez em Portugal recebeu foros de cidade em livros de aulas. Êste trabalho tem servido de modelo a outras gramáticas, que porém ficam ainda muito longe dela, – e de guia e ponto de referência a várias obras escolares.

Complementa, ainda, fazendo elogio em comparação com A. J. Viale, professor e autor das obras *Novo epitome da historia de Portugal*, *Selecta camonianas*, *A Mythologia*, dentre outras, que Dias “é também, depois de A. J. Viale, o nosso primeiro latinista, e ocupa lugar distintíssimo como professor de grego no Liceu de Lisboa”.

A *Grammatica Portugueza Elementar*, de Dias (1884), traz como observação, na capa e folha de rosto, o fato de ser uma obra “approvada pela Junta Consultiva de Instrucção Publica”, e, desse modo, declara o seu apoio e a sua submissão aos programas de gramática da língua materna. Convém ressaltar que essa obra teve grande repercussão no ensino português, haja vista que sua décima primeira edição data de 1901.

Trata-se, a seguir, do primeiro aspecto, que analisa a **Organização da obra**.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Será focalizada a Organização da obra e, para tanto, será iniciado com o Índice e, logo após, a análise. Convém esclarecer que, ao se expor o índice da *Grammatica Portugueza Elementar*, de Dias (1884), se efetua outra apresentação a fim de se obter uniformidade no trabalho, com o devido cuidado em manter o conteúdo. A organização apresenta-se com a seguinte estrutura:

Índice

Prefacio da primeira edição

Advertencia da quarta edição

Preliminares

Parte primeira – Phonologia

Parte segunda – Morphologia

Secção I – Das Flexões

Capitulo I – Do substantivo

Capitulo II – Do adjectivo

Capitulo III – Do nome numeral

Capitulo IV – Do pronome

Capitulo V – Do Verbo

Appendice á primeira secção

Secção II – Da etymologia ou formação das palavras

Capitulo I – Da derivação

Capitulo II – Da composição

Parte Terceira – Syntaxe

Secção I – Da ligação das palavras na oração

Capitulo I – Da composição da oração; concordancia do predicado com o sujeito

Capitulo II – Dos complementos constituidos por substantivos ou palavras substantivas

Capitulo III – Das particularidades de syntaxe relativas a diversas partes do discurso

Secção II – Do uso dos modos e tempos e da ligação das orações

Capitulo I – Do emprego dos modos e tempos

Capitulo II – Da ligação das orações

Secção III – Da collocação

Appendice á syntaxe

Supplemento á phonologia

Modelos de analyse syntactica

A obra consta, por um lado, de Prefácio da primeira edição, Advertência da quarta edição e Noções Preliminares que serão analisadas em separado neste trabalho. Por outro lado, não traz, do ponto de vista de seu estilo composicional, a tradicional divisão em quatro partes: etimologia, prosódia, ortografia e sintaxe, porém em três, a saber: “Phonologia”; “Morphologia” e “Syntaxe”. É digno de destaque que essa divisão mereceu elogios de Vasconcelos (1929, p. 947). Assim sendo, pode-se notar que, de acordo com o clima de opinião da época, o autor compartilha com seus pares, como Martins (1892), em virtude de defender que o estudo da língua portuguesa abrange três partes: fonologia, morfologia e sintaxe.

Convém ressaltar que essa obra possui uma organização de texto do sistema jurídico, pois, está formalizada em partes, seções, capítulos, parágrafos (§). Dessa forma, o autor mostra-se, também, preocupado com a regulação gramatical da língua portuguesa. Nesse contexto, observa-se que cada parágrafo apresenta conceitos que são retomados ao longo da gramática para complementar as informações.

No que tange à questão de nacionalidade, nota-se que Dias (1884, p. 8) expõe a preocupação de que a pronúncia de algumas palavras seja, exatamente, como a da capital, a exemplo da palavra “*concelho*”. Com isso, reafirma a valorização do domínio da norma culta como fator de prestígio e que, somente, a capital portuguesa a detém.

Assim, relacionando a *Grammatica Portugueza Elementar*, de Dias (1884, p. 12, 13), ao seu contexto de produção em que há um movimento nacionalista de valorização das diferenças regionais que se reflete na educação portuguesa e na brasileira, identifica-se na obra a inserção de exemplos elaborados pelo autor com termos próprios de Portugal, ao tratar dos substantivos próprios, tais como “Lisboa” e “Tejo”; e, nesse mesmo conteúdo, exercícios com temas da história portuguesa, a saber: “Indique nas seguintes phrases os substantivos concretos e os abstractos, os próprios e os appellativos: No reinado de D. Fernando era Portugal um dos paizes que mais exportavão”.

Optou-se, pois, em apresentar algumas marcas que permitem o resgate da questão de nacionalidade identificadas na obra de Dias (1884); iniciando com o próprio nome do país “Portugal”, citado em toda obra, a exemplo de:

Exercicios – Diga quaes são os adjectivos que ha nas seguintes phrases: [...] As populações

LÍNGUA PORTUGUESA: o ensino em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX, em uma perspectiva historiográfica

rurais de Portugal são em geral pouco robustas. (p. 13)

Quando o complemento directo é simples (§ 110, obs. 2), o adjectivo concorda com elle em genero e numero: O tratado de 1641 entre Portugal e França declarava franco e livre o commercio entre os vassallos de França e Portugal. (p. 87-88)

Em continuidade, verifica-se as escolhas do autor quanto às cidades de Portugal, de acordo com o **Quadro 1**:

Quadro 1 – Cidades de Portugal (DIAS, 1884)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Lisboa	Os substantivos que dão a conhecer individualmente as pessoas e as cousas, v. g. Adão, Lisboa, Tejo, chamão-se substantivos proprios. (p. 13)	13, 15, 17, 78, 81, 82, 92, 97, 114
Leiria	Exercicios – Indique nas seguintes phrases os substantivos concretos e os abstractos, os proprios e os appellativos: [...] A superficie do pinhal de Leiria é quasi igual á metade da superficie de todas as mattas nacionaes. [...]	13
Foz do Côa	a) Exemplos de substantivos compostos: <i>meio-dia, agoa-ardente, Mont-alegre, Bel-monte, passa-tempo, busca-pé, chupa-mel, bota-fôra, vai vem, mal-me-quer, couve flor, beira-mar, Fozcoa</i> (= Foz do Côa), <i>mil-furada, Alem-tejo</i> .	76
Santarém	O complemento directo é o que na oração feita pela voz passiva (§ 72) passa para sujeito: <i>Santarém foi conquistada por D. Affonso Henriques</i> . (Sobre a fôrma que toma na oração passiva o que era sujeito na oração activa, v. § 143).	85
Lamego	Quando se diz que uma cousa se compra ou vende ou, em geral, se obtem por tal prego correspondente a certa unidade, a designação da unidade não tem preposição: <i>Na primeira metade do século XVI os vinhos finos de Lamego vendião-se para a côrte e para embarque por 400 e 500 reas o almude</i> .	88
Porto	Em particular deve notar-se cuidadosamente que nos participios absolutos o sujeito do participio não se colloca antes d'elle, v. g. <i>Aggravadas as queixas antigas com esta nova, entrou el-rei na cidade do Porto com fel nos lábios e no coração</i> .	137

Pode-se verificar, no **Quadro 1**, que o autor privilegia a norma e, na exemplificação teórica ou nos exercícios, observa-se a necessidade do reconhecimento territorial. No texto, há a constante utilização de v.g., abreviatura de “verbi gratia” do latim, que significa por exemplo, muito comum em textos jurídicos, tal qual no trecho: os “substantivos que dão a conhecer individualmente as pessoas e as cousas, v. g. Adão, Lisboa, Tejo, chamão-se substantivos próprios”. (DIAS, 1884, p. 13). A seguir, no **Quadro 2**, identifica-se o cuidado do autor em ratificar a pertença identitária em sua obra com a inserção de localidades de Portugal:

Quadro 2 – Localidades de Portugal (DIAS, 1884)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Alemtejo	Exercícios – Indique nas seguintes phrases os substantivos concretos e os abstractos, os proprios e os appellativos: [...] O Sado atravessa as provincias do Alemtejo e Estremadura. (p. 13)	13, 76
Estremadura		
Algarve	Exercícios – Diga quaes são os verbos que ha nas seguintes phrases: No seculo decimo quinto vinhão os navios venezianos a Lisboa e aos portos do Algarve, trazendo as mercadorias do Oriente, e levando em troca cereaes, peixe salgado e frutas sêcas.	15
província da Beira	Depois de certos substantivos de significação geral, a preposição <i>de</i> indica o objeto particular a que se applica a designação geral d’aquelles substantivos, v. g. <i>o nome de Augusto, o titulo de rei, o anno de 1874, o mez de setembro, o reino de Portugal, a província da Beira, a cidade de Lisboa, o caes de Santarém [...] a calçada do Salitre, a rua do Arsenal [...]</i>	97
caes de Santarém		
calçada do Salitre		
rua do Arsenal		

Constata-se, na *Grammatica Portugueza Elementar*, que Dias (1884) resalta localidades de Portugal, inclusive, com narrativas de fatos históricos, de acordo com o **Quadro 2**. Logo após, no **Quadro 3**, observa-se a inclusão de rios de Portugal:

Quadro 3 – Rios de Portugal (DIAS, 1884)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Tejo	Chamão-se nomes substantivos (ou simplesmente substantivos): 1) as palavras com que se nomeião os seres: <i>homem, canario, arvore, Tejo</i> (substantivos concretos) (p. 12)	12, 13, 84, 88, 97
Sado	Exercícios – Indique nas seguintes phrases os substantivos concretos e os abstractos, os proprios e os appellativos: [...] O Sado atravessa as provincias do Alemtejo e Estremadura. (p. 13)	13, 76

Dias (1884), ao longo de sua obra, destaca o Tejo, o maior rio de Portugal que é um dos mais extensos da península ibérica. A partir do Tejo começou a aventura dos portugueses, de onde partiram as naus e caravelas para as grandes conquistas marítimas. Além do Tejo, o autor destaca o rio Sado com característica marcante por ser um dos poucos rios portugueses que corre de sul para o norte até desaguar no oceano Atlântico perto de Setúbal, conforme o **Quadro 3**. Dando continuidade à questão de nacionalidade na obra de Dias (1884), apresenta-se alguns reis de Portugal no **Quadro 4**:

Quadro 4 – Reis de Portugal (DIAS, 1884)

MARCA	CITAÇÃO	P.
D. Fernando	Exercícios – Indique nas seguintes phrases os substantivos concretos e os abstractos, os proprios e os appellativos: No reinado de D. Fernando era Portugal um dos paizes que mais exportavão.	13
D. João	Exercícios – Indique os nomes numeraes que ha nas seguintes phrases: No reinado de D. João primeiro, em 1442, sete annos depois da conquista de Ceuta, o reino pouco mais contava de um milhão do habitantes. (p. 14)	14, 15, 86
D. Manoel	Exercícios – Indique nas seguintes phrases os sujeitos dos verbos que vão escritos com letras espaçadas: [...] Era tão poderosa no primeiro quartel do seculo XVI a esquadra portugueza, que D. Manoel trazia de ordinario trezentas náos nas conquistas da Asia, da Africa e da America. (p. 16) O Brasil foi descoberto quando reinava D. Manoel (– no reinado de D. Manoel). (p. 78)	16, 78, 117

D. João de Castro	Pronomes pessoais. Examinem-se estas duas frases: 1. ^a D. João de Castro disse: Filho, fazei por merecer o appellido que herdastes; 2. ^a D. João de Castro disse ao filho, que fizesse por merecer o appellido que havia herdado. (p. 28)	28, 78
Affonso 3. ^o	A todo o substantivo ou expressão equivalente pôde juntar-se outra designação substantiva da mesma pessoa ou coisa para determiná-la ou caracterizá-la com maior individuação: <i>Affonso 3.^o, príncipe dotado de solida capacidade, soube aproveitar os annos que viveu fóra da patria, no estudo das instituições estranhas.</i>	78
D. Affonso I	De igual modo, quando ao pronome <i>quem</i> se liga como predicado o verbo <i>ser</i> e um substantivo do plural, o verbo concorda com este substantivo: <i>Quem forão os progenitores de D. Affonso I?</i>	85
D. Affonso Henriques	Todo o verbo transitivo (§ 72) pede um complemento que designe o objeto em que se exercita immediatamente a acção do sujeito: <i>D. Affonso Henriques conquistou Santarem.</i>	85
D. João III	O nome predicativo é ás vezes substituído por expressões equivalentes: <i>Os historiadores reputão D. João III de intelligencia apoucada.</i>	86
D. João IV	Depois dos verbos <i>custar</i> , <i>valer</i> e <i>pesar</i> , a designação do preço e do peso não tem preposição: <i>A aclamação de D. João IV não custou em todo o reino um a gota de sangue.</i>	88
D. Duarte	<i>Em</i> designa: a) quando uma coisa succede; b) o tempo que uma accção leva a realizar-se (quanto tempo uma accção se realiza): <i>D. Duarte morreu em 1438.</i>	98
D. Pedro I	A subordinação das orações é indicada: pelo modo infinitivo do verbo: <i>D. Pedro I confessou publicamente ser D. Ignez sua legitima mulher.</i>	113
D. Affonso	As orações circumstanciaes, segundo a circumtancia que exprimem, subdividem-se em: temporaes, que exprimem o tempo em que uma coisa acontece: <i>O numero dos moradores de Lisboa, quando D. Affonso a conquistou, não passava de quatorze mil.</i>	114

Na descrição da obra, percebe-se que Dias (1884) valoriza os temas que tratam da política do país, em virtude da quantidade de exemplos para explicações teóricas em toda a obra, de acordo com o **Quadro 4**. Assim, o autor trata da biografia simplificada de alguns reis; mesmo após o rompimento entre Brasil e Portugal, torna destaque o

momento da colonização do Brasil, dentre outros assuntos pertinentes à questão de nacionalidade.

Julga-se pertinente salientar que Dias (1884, p. 108) cita o autor português Vieira, cujos trabalhos eram amplamente divulgados em Portugal, ao tratar dos pronomes possessivos com o exemplo: “Espero que V. Exc.^a me tenha sempre na sua graça”. Essa seleção, possivelmente, deu-se para imprimir notoriedade a sua obra.

Além de Vieira, vale ressaltar, também, outros escritores portugueses indicados pelo autor, conforme o **Quadro 5**:

Quadro 5 – Escritores portugueses (DIAS, 1884)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Camões	Exercícios – Diga quaes são os adverbios que ha nas seguintes phrases: Camões é respeitado universalmente como um dos grandes genios creadores da moderna Europa. [...] (p. 17)	17, 32, 90, 138
A. Herculano	Este suffixo é uma variante do suffixo <i>ense</i> ; assim o modo exacto de escrevê-lo é (como sempre fez A. Herculano) com ês: braguês, bragueses. (p. 71)	71, 141
D. Diniz	Têm nome predicativo, além do verbo ser [...] a passiva de alguns verbos transitivos que exprimem a ideia de chamar, tornar tal ou tal, representar tal ou tal, julgar tal ou tal: [...] <i>D. Diniz foi cognominado o lavrador.</i>	77
Bocage	A preposição <i>de</i> , ligando um substantivo (ou equivalente do substantivo) a outro substantivo, serve para designar a pessoa ou cousa a quem um objeto pertence [...] <i>poesias de Bocage, batalha de Aljubarrota</i>	95
Vieira	(De igual modo o pronome possessivo <i>seu, sua</i> serve tambem de representar a pessoa com quem fallamos e a quem tratamos na 3. ^a pessoa: <i>Espero que V. Exc.^a me tenha sempre na sua graça</i> ; Vieira). (p. 108)	105, 108

Dias (1884, p. 5, 17, 124) afirma, no prefácio da primeira edição, que sua obra segue a legislação educacional por entender que são os livros “os que devem ser norte aos programmas officiaes, que não o contrario”. Por isso, faz referência aos autores portugueses, a exemplo de Camões, reconhecendo tratar-se de um escritor “é respeitado universalmente como um dos grandes genios creadores da moderna Europa”. Complementando estas marcas da cultura portuguesa, localiza-

se o pintor português do século XV, Nuno Gonçalves, em explicação teórica sobre o emprego de conjuntivo em orações circunstanciais: “*como*, quando se exprime, com o imperfeito e mais-que-perfeito, a sucessão dos acontecimentos, e ás vezes tambem quando se exprime razão”; logo a seguir, exemplifica: “*Nuno Gonçalves, como tivesse sido vencido e aprisionado pelos Castelhanos, foi por elles levado em ferros ao pé do Castello de Faria*”.

O autor expõe textos nos quais aborda a história entrelaçada entre Portugal e Brasil, a exemplo da identificação do predicado, em “Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil”; ou na utilização dos advérbios, em “O Brasil foi descoberto quando reinava a D. Manoel”. (DIAS, 1884, p. 77, 78, 80). Tais exemplos parecem expressar, ainda, o sentimento de posse e perda do colonizador.

Nessa perspectiva, algumas personalidades históricas de Portugal são contempladas no **Quadro 6**, a fim de resgatar, por exemplo, a soberania portuguesa frente às suas colônias:

Quadro 6 – Personalidades históricas de Portugal (DIAS, 1884)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Pedro Alvares Cabral	Um verbo transitivo póde representar a acção de dois modos: ou como praticada por uma pessoa ou cous, v. g. <i>Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil</i> , ou como padecida, v. g. <i>O Brasil foi descoberto por Pedro Alvares Cabral</i> . (p. 38)	38, 77, 94
duque de Bragança	Certos verbos transitivos pedem, além do complemento directo, uma segunda determinação constituído por um adjectivo (ou palavra adjectiva) [...] v. g. <i>A corte suppunha o duque de Bragança, D. João, incapaz de qualquer pensamento ousado</i> . (p. 86)	84, 86
João Pinto	Quando o sujeito é composto e o verbo tem por nome predicativo um substantivo ou pronome do plural, o verbo vae necessariamente para o plural: <i>João Pinto e Sanches de Baena erão as duas pessoas que o duque de Bragança costumava consultar na capital sobre todos os assumptos graves</i> .	84
Sanches de Baena		
João Gonçalves Zaico	A subordinação das orações é indicada: por um pronome relativo ou adverbio relativo: <i>Um dos vultos que mais se illustrarão na gloriosa epopeia dos descobrimentos do seculo XV, foi João Gonçalves Zaico</i> .	113

Martim Moniz	O presente pode empregar-se em vez de preterito em narrações animadas e seguidas (presente historico): <i>Martim Moniz lhes têm rosto, os aperta, os rechaza, os persegue; pela mesma porta que os despejou, os recalca para a praça, e embravecido na mataça também se interna após elles.</i>	117
D. João de Mascarenhas	Todavia em certas orações temporaes emprega-se o pretérito perfeito, quando era de se esperar o mais-que-perfeito: <i>Logo que se retirou o inimigo, mandou D. João de Mascarenhas enterrar os mortos.</i> (p. 118)	118, 133
D. Jorge	Neste caso exprime uma circumstancia da acção do verbo subordinante (v. g. tempo, modo, condição): <i>D. Jorge, parecendo-lhe opportuna a occasião, determinou tentar a fortuna. Isto aconteceu estando tu na India.</i>	133

No **Quadro 6**, comprova-se a relevância de narrativas históricas no ensino de língua materna, inseridas na *Grammatica Portugueza Elementar*, de Dias (1884), conforme o espírito de época que evidenciava o nacionalismo. Para tanto, o autor destaca nobres e militares portugueses e seus feitos históricos. Sendo assim, os nomes gentílicos, também chamados, quando adjetivos, de adjetivos pátrios, são uma classe de palavras que designa um indivíduo de acordo com o local de onde procede ou habita; um grupo a parte de adjetivos derivados de substantivos relacionados a povoados, vilas, aldeias, condados, cidades, províncias, regiões, continentes, estados e países. Nesse sentido, o **Quadro 7** apresenta os nomes gentílicos selecionados pelo autor:

Quadro 7 – Nomes gentílicos (DIAS, 1884)

MARCA	CITAÇÃO	P.
alemtej-ano	Derivados de substantivos: (exprimindo naturalidade): ano: alemtej-ano. ão: beir-ão. eiro: brasil-eiro. ense: setubal-ense. ez: bragu-ez, aponez. io: algarv-io. ol: hespanh-ol. ôto: minh-ôto.	71
beir-ão		
setubal-ense		
bragu-ez		
algarv-io		
minh-ôto		

Dias (1884) considera pertinente exemplificar os derivados de substantivos que exprimem naturalidade referentes às localidades de

Alemtejo, Algarve, Beirão e às cidades Setúbal, Braga, Minho, dentre outros.

Em relação à sintaxe, na Parte Terceira, Dias (1884, p. 77) postula que a sintaxe “ensina a combinar as palavras que hão-de exprimir as ideias que têm de entrar em uma oração, e a combinar as orações entre si para formarem o discurso”, e dedica amplo espaço a esse estudo. Essa conceituação permite a identificação tanto da sintaxe de concordância quanto da sintaxe de regência.

A oração ou proposição, para Dias (1884, p. 15, 77), “consta de duas partes principais: sujeito ou aquilo de que se enuncia alguma coisa (§ 19), e predicado ou aquilo que se enuncia do sujeito”. E complementa esse conceito retomando o § 20, no qual afirma que se trata de “um agregado de palavras reunidas por um verbo e formando um sentido”.

No século XIX, de acordo com Clare (2003, p. 9), “o ensino de língua materna relacionava-se a uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega”, em virtude de a linguagem ser considerada expressão do pensamento. Assim, a preocupação didática de Dias (1884, p. 138) aparece quando ele apresenta exemplos de sua autoria, tais como de colocação, anástrofe e hipérbato: “Os casos em que é licito usar as inversões [...] e as particularidades da collocação das palavras na oração, bem como as leis da collocação das orações, aprender-se-hão com a leitura atenta”.

Nesse sentido, Dias (1884, p. 51) entrelaça a teoria e prática para elevar a qualidade do ensino, em exercícios com as seguintes diretivas: “Conjugue, por escrito e de viva voz, por inteiro, estes verbos: *arrepender-se*, *compadecer-se*, *lembrar-se*, *esquecer-se*”. Tais instruções indicam que o autor valorizava a ortografia, a correção gramatical e a pronúncia correta, possivelmente ditada pela tradição da gramática greco-latina.

Complementando a questão didática, o autor insere quatro modelos de análise, entre os quais um de período simples e três de períodos compostos. Nesses modelos, o autor utiliza uma frase exemplar para ilustrar como seria a forma correta de analisar as orações, por conseguinte qual o modelo de análise sintática que o professor e o aluno deveriam adotar. Apresenta-se um de período composto:

II *A reputação é uma joia, que, perdida uma vez, raro se recupera.*

Ha aqui duas orações: *a reputação é uma joia*, c: *que, perdida uma vez, raro se recupera.*

A primeira oração é principal.

O sujeito é a *reputação*.

O predicado é uma joia, constituído pelo verbo e o nome predicativo *uma joia* (§ 107, a, b).

A segunda oração, ligada á primeira pelo pronome relativo *que*, é uma oração relativa (§ 200) que serve de caracterisar o nome predicativo da oração principal.

O sujeito é *que=a qual*.

O predicado é *se recupera*. É o verbo transitivo *recuperar* na conjugação reflexa empregada como voz passiva (§ 192, b) de modo que *se recupera* é reflexo na fôrma (figurando *se* de complemento directo), mas tem sentido passivo e equivale a *recuperada*.

Raro é um adjectivo empregado adverbialmente (§ 186) que determina o predicado (§ 108).

Perdida é um participio passivo ligado, como apposto, ao pronome relativo com o qual concorda (§ 180, b; 119, c). Serve de exprimir uma circumstancia de tempo com respeito ao predicado (§ 241, a, 1), equivalendo *perdida* a *depois que se perdeu*, *depois de se perder*. Este participio é determinado pela expressão adverbial *uma vez*. (DIAS, 1884, p. 146-147 – grifos do autor).

É relevante destacar que o autor não apresentava, simplesmente, modelos de análise que deveriam servir de modelo ao professor, porém indicava, didaticamente, em quais parágrafos os conteúdos poderiam ser consultados, revisados, expandidos, até mesmo em qual parte do parágrafo isso poderia ser realizado, tal como em “*Raro* é um adjectivo empregado adverbialmente (§ 186) que determina o predicado (§ 108)” em que o parágrafo inteiro é indicado ou em “O predicado é *é uma joia*, constituído pelo verbo *é* e o nome predicativo *uma joia* (§ 107, a, b)” (DIAS, 1884, p. 145-146– grifos nossos). Desse modo, o autor português privilegiava a norma culta, ditada pela Instrução Pública portuguesa.

Ao final da obra, Dias (1884, p. 148) complementa que “Cumpre-nos declarar que os melhoramentos d’ esta edição bem como já os das edições precedentes, são devidos, na maior parte, ás advertencias e indicações do mui consciencioso professor do Real Collegio Militar, e nosso amigo, o Exmo. Snr. Carlos Claudino Dias”. Dessa forma, o autor reconhece que o aprofundamento teórico realizado na obra ocorreu, em grande parte, em virtude de contribuições do abalizado mestre e seu amigo Sr. Carlos Claudino Dias.

Sendo assim, findada a exposição do primeiro aspecto, dá-se prosseguimento à análise da obra com o segundo aspecto: **Introdução**.

Segundo aspecto: Introdução

Entende-se que nos prefácios estão presentes as bases teóricas, assim como a intencionalidade do autor e, nesse sentido, no prefácio original da primeira edição, inserido na *Grammatica Portugueza Elementar*, Dias (1884, p. 5) esclarece que “necessario era haver uma grammatica portugueza elementar, que, nas doutrinas geraes, se conformasse com aquellas obras”. Essas obras, assim como a sua, receberam influências das numerosas descobertas científicas e de técnicas do século XIX, tais como o entomólogo alemão Carl Plöts, o tradutor e artista Jacob Eduardo Von Hafe e do dinamarquês Nicolai Madvig, professor, estudioso e gramático de língua latina e literatura.

Na sequência, por um lado, ressaltam-se traços de modéstia na afirmação que a “este fim principalmente redigimos o livrinho que ora damos à estampa”. Por outro lado, verifica-se o reconhecimento de Dias (1884, p. 5), no que tange à fundamentação teórica da obra, ao evidenciar que, por ser inovadora, “comprehende muito mais do que o programma dos exames de admissão aos lyceos exige. Mas, segundo já dissemos em outro lugar, são os livros, em nosso entender, os que devem ser norte aos programmas officiaes, que não o contrario”. Assim, o autor ratifica a autenticidade da fundamentação teórica da obra e do programa e, sempre que possível, exprime sua crítica aos programas oficiais para o ensino, afirmando que o ensino não poderia ser regulado, apenas, com vistas aos exames de admissão aos liceus.

Faz-se oportuno mencionar que essa questão discutida pelo autor, também, manifestou-se em terras brasileiras até 1971, quando os exames admissionais foram suspensos no Brasil. Iório; Nogueira e Almeida (2012, p. 102) esclarecem que tais exames foram responsáveis pelo privilégio aos estudos gramaticais e, assim, eram instrumentos de discriminação das classes com menor poder aquisitivo, uma vez que “os manuais preparatórios para os exames admissionais continuavam a expressar o tipo de aluno ‘modelo’ que se eles desejam, ou que foram instruídos a desejar, como capazes de cursar o ginásio em uma escola pública de prestígio”.

Sendo assim, Dias (1884, p. 5) leva a efeito sua fala ao inserir, “embora mui de leve, todas as doutrinas que, em nossa opinião, deverão ser exigidas nos exames de instrução primaria”. O autor pretende, com isso, superar seus contemporâneos e, para tanto, revela que está, constantemente, em consonância com as leis educacionais. Acrescenta

que certos fatos gramaticais não deveriam “por modo algum ficar privados aquelles que não passam da escola primaria, e o nosso intento é, que o livro aproveite ao maior numero e não seja exclusivamente para os que se propõem frequentar as aulas de instrucção secundaria”, e, para tanto, essa gramática propicia o conteúdo necessário. Tais proposições legitimam um painel similar de discriminação das classes menos favorecidas e com um ensino para poucos em terras lusitanas, pois, ao destacar a completude e a eficiência de sua obra, o autor apresenta o retrato elitista da política linguística lusitana daquele período.

No tocante aos conteúdos gramaticais, o autor revela a seus leitores suas pretensões de desenvolvê-los em uma outra obra sua aprofundada, especificamente, “para uso dos alumnos do curso de portuguez dos lyceos, na qual, seguindo exactamente o risco do presente livrinho, desenvolveremos os pontos que vão agora tratados summariamente”. (DIAS, 1884, p. 6).

Nessa perspectiva, o autor limita a essa obra os conteúdos concernentes à instrução primária, em constante observância aos programas oficiais vigentes em Portugal. E, logo após esse prefácio, convém destacar que há uma Advertência da quarta edição, de 1881, na qual esclarece os motivos que o levaram a substituir o título da obra, uma vez que a presente obra, na quarta impressão, intitulava-se nas três primeiras edições *Grammatica portuguesa para uso das aulas de instrucção primaria*.

O autor, por um lado, revela prudência ao justificar a mudança do nome da obra, garantindo uma imagem positiva tanto de si quanto da obra. Para tanto, ao acrescentar que “como porêm o nosso livrinho sirva cabalmente para o actual curso de portuguez dos lyceos”, utiliza-se de recursos como o uso do diminutivo “livrinho” para se referir à obra em contraste com a afirmação de sua adesão ao programa dos liceus. Por outro lado, pretende garantir a sua aceitação comercial, pois, “olhando a que outro podia ser porventura o juizo das pessoas que só pelo titulo conhecessem o nosso trabalho, pareceu-nos conveniente substituir nesta edição o titulo primitivo pelo de *Grammatica portugueza elementar*”, em virtude de considerar que os leitores, induzidos apenas pelo título, não reconheçam a abrangência de seu conteúdo teórico. (DIAS, 1889, p. 6).

Após concluída a análise desses dois aspectos anteriores, será dedicado ao terceiro aspecto, que trata dos **conceitos de língua, linguagem e gramática**.

Terceiro aspecto: conceitos de língua, linguagem e gramática

Na obra *Grammatica Portugueza Elementar*, Dias (1884, p. 7), logo após o Prefácio, identifica o título *Grammatica Prática da Lingoa Portugueza* com as considerações *Preliminares* em que “Grammatica prática de uma lingua é o tratado das leis que se observão, quando se falla ou escreve essa lingua” e complementa, especificamente, que “Grammatica prática portugueza é, pois, o tratado das leis que se observão, quando se falla ou escreve a lingua portugueza”. Sendo assim, percebe-se a inclusão da prática aos conceitos tradicionais de gramática, particularmente aqueles voltados para a descrição do uso da língua.

É oportuno destacar que essa obra de Dias (1884, p. 139, 140, 143) apresenta muitos aspectos em que se nota a preocupação do autor não só com a prescrição de regras, mas também com a descrição do “uso” da língua, a exemplo do uso de prótese “ou acrescentamento de sons no principio de uma palavra, v. g. *a-rrã*, fôrma popular de *rã*” e a “dissolução de consoante em vogal, v. g. *bautismo* fôrma popular de *baptismo*”. Além desses, com relação aos acentos, “o uso moderno, geralmente fallando, é não os escrever nas vogaes das syllabas iniciaes e medias dos polysyllabos senão com o fim de distinguir palavras que se escrevem com as mesmas letras, v. g. *sitio* (subst.), *sitio* (verb.)”; ou quanto ao uso de *ex* “quando entra no principio de uma palavra, v. g. *exame*, ou do segundo elemento de um composto, v.g. *inexperencia*, pronuncia-se *eis* (pronunciar *is* só tem desculpa na negligencia da pratica familiar)”. Verifica-se que tais variantes são reconhecidas pelo autor que, porém, não aconselhada o seu uso e, ao considerar como “erro”, corrobora com a tradição da gramática greco-latina.

Dando continuidade ao uso da língua, quanto ao emprego da preposição, tem-se no “estilo familiar, a lingua portugueza junta muitas vezes ao verbo um pronome pessoal na fôrma do complemento indirecto”, assim, “nas interrogações ácerca de alguém, para significar que a pessoa designada pelo pronome pessoal tem interesse na acção: *Porque não me estuda?*”, de acordo com Dias (1884, p. 91). Apresenta-se, assim, alguns exemplos nos quais o autor privilegia a descrição do uso da língua, estabelecendo um paralelo com o critério do uso da forma “correta” prescritiva.

Dias (1889, p. 11) assevera a relevância da “recta pronuncia das palavras”, da mesma forma que o “recto emprego das ‘letras’”. Nessa

perspectiva, uma ressalva deve ser feita, pois considerar a gramática uma maneira de ensinar a falar e a escrever corretamente é colocar-se dentro de uma tradição que valoriza a lógica e, desse modo, a razão sobre o uso. É bom destacar a ponderação de Foucault (1966) acerca da lógica, pois não ensina a pensar, falar e escrever corretamente; tão somente ensina a pensar, ler e escrever, de acordo com as regras de funcionamento de uma dada língua.

Esse aspecto é bastante pertinente para o (re)conhecimento do contexto de produção da obra, lembrando que é um momento de rompimento entre o Brasil e Portugal e, como consequência, leva à necessidade política de fortalecimento da língua portuguesa. Do mesmo modo ocorreu no momento da colonização no século XVI, a exemplo de uma das primeiras gramáticas de língua portuguesa que valoriza o domínio da norma culta como fator de prestígio, a de João de Barros (1540), e afirma que a gramática é um modo certo e justo de falar e escrever, de acordo com o uso estabelecido pelos chamados “barões doutos”, aqueles que representam o ápice da expressão linguística em Língua Portuguesa. Verifica-se, assim, que a orientação da *Grammatica Portugueza Elementar*, de Dias (1884), é purista.

Em face do término da análise referente à *Grammatica Portugueza Elementar*, de Augusto Epiphanyo da Silva Dias, de 1884, será analisada a obra *Nova Grammatica Portugueza*, de Bento José de Oliveira, publicada em Portugal, em 1862, pela Imprensa da Universidade de Coimbra, que contempla 111 páginas.

Bento José de Oliveira foi professor de ensino-mútuo em Coimbra e, por isso, exercia o magistério de acordo com o Método de Lancaster, sistema monitorial, pois “os alunos de toda uma escola eram divididos em grupos que ficavam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados”. Essa prática se iniciava logo após esses alunos, denominados monitores, receberem instruções do mestre horas antes e, com isso, “instruíam a seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo”. (NOGUEIRA, 2015, p. 60). Pode-se inferir que se trata de autor de reconhecido prestígio junto à Instrução Pública portuguesa, visto que sua obra atravessou o século XIX, pois a *Nova Gramática Portuguesa*, Acomodada aos programas oficiais, Para uso das Escolas dos Institutos de Ensino Literário e dos que se habilitam para o Magistério, emendada e acrescentada por A. A. Cortesão, teve sua vigésima sexta edição publicada em 1904.

O autor evidencia na folha de rosto da obra que é “compilada dos nossos melhores auctores”. Nessa perspectiva, Leite de Vasconcelos,

ao fazer menção a essa obra em suas críticas, diz que a gramática “é principalmente uma diluição da *Grammatica Latina* de Alves de Sousa e da *Grammatica philosophica* de Soares Barbosa, etc., com umas tinturas do *Genio de Leoni*”. Acrescenta Vasconcelos (1929, p. 884) que, “apesar do progresso da Filologia moderna, ainda teima de vez em quando em aparecer em nova edição à superfície das bancas das nossas escolas primárias a mortificar os cérebros das crianças”.

Assim, a falta da inserção dessa modernidade filológica não desqualifica a obra, mesmo porque, além de inspirado em muitos renomados autores, Oliveira (1862) tem opinião própria para os fatos linguísticos. É pertinente ressaltar que o autor segue os pressupostos da Gramática Geral e Filosófica, orientado, especificamente, pela *Grammaire Générale et Raisonnée* e, também, pelos Enciclopedistas que constituem toda a tradição gramatical de Portugal e do Brasil.

A obra é indicada “Para uso dos alumnos das escolas de instrução primária e dos que se habilitam para o exame de portuguez”. Nesses termos, observa-se que o autor opta por inserir os fundamentos teóricos considerados, tanto por ele quanto pela Instrução Pública de Portugal, indispensáveis à instrução primária, pois coaduna com as leis educacionais da sua época.

Dando continuidade à análise das gramáticas, será explorado o primeiro aspecto, da **Organização da obra**.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Ao se tratar do primeiro aspecto, será analisada a organização da obra *Nova Grammatica Portugueza*, de Oliveira (1862), e convém esclarecer que no índice se elabora outra disposição a fim de se obter uniformidade no trabalho, com o devido cuidado em manter o conteúdo e sua ordem:

Índice

Das materias principaes
Prefação
Introduccção – Dos elementos das
linguas em geral, e dos da portugue-
za em particular
Da grammatica e suas partes

PARTE PRIMEIRA – Etymologia

Cap. I – Dos Nomes e Adjectivos
Nome
Formação do número plural
Graus do nome
Adjectivo
Adjectivos determinativos qualifica-
tivos ou attributivos

Graus dos adjectivos e adverbios
qualificativos
Adjectivos derivados
Variações genericas dos adjectivos
Pronomes pessoaes
Adjectivos possessivos
Artigo
Usos do artigo o
Participio
Cap. II - Do Verbo
Conjugação dos verbos
Raizes da formação dos tempos
Modo da formação dos tempos
Verbos auxiliares
Conjugação dos verbos auxiliares *ter*
e *haver* e *ser*
Paradigmas ou modelos das três
conjugações regulares do verbo
adjectivo na *voz activa*
Voz passiva
Conjugação do verbo *louvar* na sua
voz passiva para norma das conjuga-
ções passivas dos verbos activos
Linguagens começadas
Verbos irregulares, defectivos e
unipessoais
Verbos frequentativos e inchoativos
Observações sôbre o uso do infinito
e dos participios
Cap. III - Das Particulas ou Palavras
Invariaveis
Preposição

Adverbio
Conjunção
Interjeição
PARTE SEGUNDA - Syntaxe
Analyse da oração
Cap. I - Da Syntaxe Regular das
Palavras
Syntaxe de concordancia; de regência

Complementos e seus usos
Mudança da oração da activa para a
passiva
Regime das preposições
Cap. II - Da Syntaxe Regular das
Orações
Periodo
Cap. III - Da Construcção das Pala-
vras e Orações
Cap. IV - Da Syntaxe Figurada
Figuras das palavras
PARTE TERCEIRA - Prosodia
Pronúncia
Accentuação
Quantidade
PARTE QUARTA - Orthographia
Cap. I - Da Escripura das Palavras
Uso das vogaes e diphthongos das
consoantes
Consoantes dobradas
Cap. II - Da Ponctuação
Appendice - Orthometria portuguesa

A obra constitui-se, inicialmente, por Prefação e Introdução que serão analisados em outro aspecto, neste trabalho. Em seu estilo composicional, divide-se em quatro partes, a saber: *Etymologia*, *Syntaxe*, *Prosodia* e *Orthographia*. Assim, além dessa tradicional partição, o autor segue os pressupostos da Gramática Geral e Filosófica, orientado, especialmente, pela *Grammaire Générale et Raisonnée* e pelos Enciclopedistas que constituem toda a tradição gramatical da Língua Portuguesa.

Convém ressaltar que essa obra possui uma organização de texto numérica, pois formaliza-se em partes selecionadas que contém as matérias, consideradas pelo autor, principais. Desse modo, o autor manifesta sua preocupação com a regulação gramatical da língua portuguesa. Identifica-se, pois, que cada parte numerada apresenta conceitos que são retomados ao longo da gramática a fim de complementar as informações.

Quanto à questão de nacionalidade, Oliveira (1862, p. 12, 89, 95) utiliza a exemplificação para reforçar o regionalismo que se reflete na educação portuguesa e brasileira, nesse período. Assim, observam-se termos próprios de Portugal, quando o autor aborda a falta de grau nos adjetivos derivados: “lisbonense”; trata dos adjetivos derivados pátrios: “coimbricense (natural de Coimbra); dos adjetivos em *ense*: “portuense” e “coimbricense”; dos adjetivos derivados gentílicos: “portuguez (de Portugal)” e, dos nomes comuns de títulos de honra e dignidade: “Rei de Portugal”, “Patriarcha de Lisbôa” e “Bispo de Coimbra”.

Nessa perspectiva, apresenta-se, no **Quadro 8**, algumas citações da teoria com exemplos de nomes gentílicos portugueses:

Quadro 8 – Nomes gentílicos (OLIVEIRA, 1862)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Lisbonense	Chamam-se <i>patrios</i> os adjectivos derivados do nome de cidade, villa ou aldeia, onde alguém nasceu; como <i>lisbonense</i> (natural de Lisboa); <i>conimbicense</i> (natural de Coimbra).	12
Coimbricense	Tem <i>s</i> nas terminações [...] os adjectivos em <i>ense</i> , como <i>portuense</i> , <i>conimbicense</i> , etc. (p. 89)	12, 89
Portuguez	Adjectivos derivados. <i>Gentílicos</i> os que declaram a nação a que alguma pessoa ou cousa pertence, como <i>portuguez</i> (de Portugal); <i>italiano</i> (de Italia).	12
Portuense	Tem <i>s</i> nas terminações [...] os adjectivos em <i>ense</i> , como <i>portuense</i> , <i>conimbicense</i> , etc.	89

O autor privilegia as principais cidades portuguesas, a fim de marcar a sua nacionalidade na obra, para a identificação de nomes gentílicos. Da mesma forma, seleciona nomes de alguns reis portugueses, conforme a citações identificadas no **Quadro 9**:

Quadro 9 – Reis de Portugal (OLIVEIRA, 1862)

MARCA	CITAÇÃO	P.
D. Affonso	A palavra, que sucede ao nome proprio para exprimir alguma qualidade que lhe respeita, e por onde elle é vulgarmente mais conhecido, sempre leva o artigo; como – “D. Affonso o <i>conquistador</i> ; D. Sancho o <i>capello</i> ”.	17
Rei de Portugal	Os nomes communs de titulos de honra e dignidades, quando se applicam particularmente a uma pessoa, como – Rei de Portugal; Duque de Saldanha; Marquez de Loulé; Patriarcha de Lisboa; Bispo de Coimbra; Secretario d’Estado; etc.	95
D. Fernando	Qualquer palavra que exprima idéa importante, como – D. Fernando o <i>Formoso</i> ; D. Pedro o <i>Justiceiro</i> .	95
D. Pedro		

Assim, no **Quadro 9**, Oliveira (1862) elege alguns dos monarcas para que o aluno do ensino público português pudesse identificar a história de seu país. Da mesma forma, há a inserção de personalidades históricas na obra, conforme o **Quadro 10** apresenta:

Quadro 10 – Personalidades históricas de Portugal (OLIVEIRA, 1862)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Patriarca de Lisboa	Os nomes communs de titulos de honra e dignidades, quando se applicam particularmente a uma pessoa, como – Rei de Portugal; Duque de Saldanha; Marquez de Loulé; Patriarcha de Lisboa; Bispo de Coimbra; Secretario d’Estado; etc.	95
Bispo de Coimbra		
Vasco da Gama	Vasco da Gama o forte capitão	106

O regionalismo tem destaque na obra, também, com o reconhecimento da participação de grandes personalidades na história de Portugal, a exemplo de “Vasco da Gama o forte capitão”. (OLIVEIRA, 1862, p. 106).

A fim de consolidar o regionalismo em sua obra, Oliveira (1862, p. 16, 63) exemplifica a teoria com nome de rio português no uso do artigo com nomes próprios, especificamente, de rios: “o rio Tejo”; com nomes de cidades quanto ao uso da preposição “desde”: “Caminhou desde Coimbra até o Porto”; e, também, com datas comemorativas portuguesas: “Desde o Natal até ao S. João contam-se seis mezes”.

Em continuidade à questão de nacionalidade, insere-se o **Quadro 11** contendo alguns rios de Portugal, identificados na obra:

Quadro 11 – Rios de Portugal (OLIVEIRA, 1862)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Mondego	Nestes casos o artigo faz subintender o nome commum que lhes compete, como – o rio Mondego, o rio Tejo, a região da India, o império do Japão, etc.	16
Tejo		

Além do rio Tejo, Oliveira (1862, p. 16) opta como exemplo o rio Mondego, que é o quinto maior rio português e o primeiro de todos os que têm o seu curso, inteiramente, em Portugal. Este rio nasce na serra da Estrela, percorre toda a região do Centro e tem a sua foz no oceano Atlântico, junto à cidade da Figueira da Foz.

Nessa perspectiva, identifica-se um exemplo de como “as preposições comunicam alguma cousa de sua significação às palavras, a que estão unidas” e a apresentação de suas respectivas significações: “Ultra, além, da outra banda, mais que ‘*Ultramar*, as terras d’além-mar, isto é, as terras que ficam além do mar que banha as costas do Portugal, como – a America, Asia”’. (OLIVEIRA, 1862, p. 48, 50). A seguir, apresenta-se algumas localidades e cidades portuguesas, exemplificadas pelo autor no **Quadro 12**:

Quadro 12 – Localidades e cidades de Portugal (OLIVEIRA, 1862)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Lisboa	Omitte-se o artigo nos nomes proprios, por serem determinados por si mesmos, como – Antonio, Coimbra, Lisboa (p.16)	12, 16, 64
Coimbra	Preposição Desde . Logar ou poncto d’onde se parte, mede, e a época d’onde se conta “Caminhou <i>desde</i> Coimbra até ao Porto [...] (p. 63)	12, 16, 63
Porto	Uso das letras maiusculas. Os nomes de <i>tribunaes</i> e <i>corporações</i> [...] <i>Supremo Tribunal de Justiça; Relação do Porto; Introdução; Geometria; Instrução Primaria, Secundaria</i> [...] (p. 95)	16, 63, 95
Extremadura	O artigo <i>o</i> tem ainda no discurso os usos seguintes: <i>Apropria</i> os nomes comuns, como – o Porto, a Bahia, a Extremadura, etc. (p. 16)	16
Setúbal	<i>É predominante a última syllaba</i> nas palavras terminadas em <i>al, el, il, al, ul</i> (exceptuando os adjectivos terminados em <i>vel</i> e <i>il</i> , como – <i>amável, débil</i> , etc., e alguns substantivos, como – Setúbal, Tentúgal, consul)	83

Oliveira (1862) insere em sua obra nomes de cidades de Portugal, tais como Lisboa, Coimbra e Porto, em reconhecimento da relevância delas para a história do país.

Convém ser ressaltado que Oliveira (1862, p. 62, 75) cita o autor português Vieira, cujos trabalhos eram muito divulgados em Portugal, ao tratar da preposição “com” significando comparação, a de exemplo: “Mas isto é comparar a sombra com a luz, e a similhaça com a verdade”. Essa exemplificação, possivelmente, imprimiu notoriedade a sua obra.

Além de poetas portugueses, o autor elenca intelectuais que influenciaram a elaboração de sua obra, apresentados no **Quadro 13**:

Quadro 13 – Intelectuais portugueses (OLIVEIRA, 1862)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Alves de Sousa	Publicando a sua excelente <i>Grammatica Elementar da Lingua Latina</i> o sr. Alves de Sousa [...] Professores de instrucção primária; colhendo d’alli todas as doutrinas communs aos dois idiomas, latino e portuguez, e accrescentando outras tiradas geralmente de Soares Barboza, Gomes de Moura, e do sr. Leoni no seu Genio da Lingua Portugueza.	V
Soares Barboza		
Gomes de Moura		
Leoni		

No prefácio, o autor justifica a qualidade de sua obra, pois tece elogios a gramáticas e intelectuais que influenciaram a “*Nova Grammatica Portuguesa*”. Nessa perspectiva, insere-se escritores portugueses no **Quadro 14**:

Quadro 14 – Escritores portugueses (OLIVEIRA, 1862)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Camões	Dá a terra lusitana Sipiões, Cesares, Alexandros, e dá Augustos... (p. 7)	7, 16, 73, 75, 94, 98, 107, 108
Moraes	Os classicos usaram os pluraes <i>alferezes, ourivezes, simplices, e caeses</i> . (p. 7) Nobreza é ser rico, e vir de paes, que o fôssem. É mais môça, mais formosa, mais mulher do que tu. (p. 16)	7, 14, 16, 44, 53
Vieira	Uma das maximas, que se devia evitar entre os políticos. (p. 10)	10, 62, 75, 96

J. de Lemos	... E lá dormes, cidade, inda queda! E a choça já vive, já disse – aqui – aqui estou. (p. 99)	94, 99, 107
Bernardes	Ninguém pôde dizer em poucas palavras, o que apenas se explica em muitas. (p. 67) A virtude, diz Seneca, tem fome de dificuldades, e d'ellas sustenta a sua gloria. (p. 99)	67, 69, 94, 71, 96, 97, 99
H. Pinto	Esta é no homem uma perfeição, o conhecimento da sua imperfeição. Não é pouco conhecer um homem, que não sabe. (p. 98)	69, 70, 97, 98
J. Osorio	Pois, sr., de que servirá logo tanto trabalho sem fructo?... (p. 98)	69, 98
Bastos	Custa a largar aquillo que veio por vias illicitas: mas como ha de conservar-se, a que titulo, com que fundamento, se é alheio? Receia-se a pobreza: mas como se quer prevenil-a, ou evital-a, com redditos da injustiça?	98
Lucena	Em nascendo, posto que seja no rigor do inverno, levam as crianças aos rios. (p. 69)	69, 97
J. Freire	Logo que se retirou o inimigo, mandou D. João Mascarenhas enterrar os mortos. (p. 69)	69, 71, 94
Lobo	E quando (disse o doutor) faremos breves em uma carta? – Quando (respondeu Leonardo) de tal maneira, e com tal artificio a escrevermos, que se intendam d'ella mais coisas, do que tem palavras [...]	99

Pode-se afirmar que Oliveira (1862) privilegia as obras clássicas, a fim de exemplificar as regras gerais da língua portuguesa.

Em relação à sintaxe, Oliveira (1862, p. 55) chama-a, também, de coordenação e conceitua-a como a “parte da grammatica que ensina o modo como as palavras devem junctar-se para formar a oração, e as orações combinar-se para compôr o discurso”. Essa conceituação permite a divisão em “syntaxe de concordancia e syntaxe de genencia”.

A oração ou proposição é concebida por Oliveira (1862, p. 55-56) como “um aggregado de palavras, com que enunciâmos um acto qualquer de nossa alma; ou a expressão verbal de um juizo”, e oração, “considerada grammaticalmente, tem tantas partes, quantas são as palavras de que consta; considerada porém logicamente, só consta de tres termos: sujeito, verbo e attributo ou predicado”.

Muito embora o autor privilegie a descrição, percebe-se, também, uma preocupação com o ensino, uma vez que essa inquietação

pode ser percebida na obra quando ele apresenta Análise da oração. Como exemplificação, inicia-se a exposição de um modelo de análise de período simples, no qual o autor enfatiza o Sujeito, Verbo e Atributo:

Deus é bom.

Subjeito é aquillo o que affirmâmos ou negâmos convir alguma cousa, como – *Deus*, no exemplo anterior. O sujeito é ordinariamente *um nome, um pronome*, e pôde tambem ser *um verbo no infinito*, ou qualquer outra *parte da oração substantivada pelo artigo* (nº 42).

O attributo é o que affirmâmos ou negâmos convir ao sujeito, como – *bom*, no mesmo exemplo. O attributo é ordinariamente um *adjectivo qualificativo*; e pôde tambem ser um *nome sem artigo, um verbo no infinito e uma oração*.

O verbo *é* a outra parte da oração que une o attributo com o sujeito, como – *é*, também no dicto exemplo.

Nota. O attributo vem distincto do verbo, quando este é o verbo *ser*; e incluído nelle, quando é verbo adjectivo. Neste caso o attributo é na activa o participio imperfeito, representado pela radical (nº 59); e na passiva, o participio perfeito passivo.

(94) A oração que tem um sujeito e um attributo, chama-se *simples*. Ex.: “Deus é bom”. (OLIVEIRA, 1862, p. 55-56)

Oliveira (1862) recorre, constantemente, a conceitos já mencionados, a fim de dirimir possíveis dúvidas teóricas. Nota-se que o autor coaduna com a tradição aristotélica, Arnaud e Lancelot, Condillac e Destut de Tracy, pois a oração é concebida como tendo sentido perfeito, por ser constituída de três membros: sujeito, atributo e verbo.

Ao findar a análise referente ao primeiro aspecto, será efetuada a análise do segundo aspecto: **Introdução**.

Segundo aspecto: Introdução

Percebe-se que nos prefácios estão inseridas as bases teóricas, assim como as influências e intencionalidade do autor e, nesse sentido, observa-se que Oliveira (1862) opta pelo termo Prefação, na *Nova Grammatica Portugueza*, e explicita que recebeu influências linguísticas de excelentes gramáticos, dentre eles Alves de Sousa, Soares Barboza, Gomes de Moura e de Leoni.

Oliveira (1862, p. V) valoriza a norma culta, pois, naquele momento, a cópia era o modelo de aprendizagem. Assim sendo,

faz questão de declarar que escreveu apontamentos sobre gramática portuguesa, a fim de auxiliar no magistério, assim, “estes apontamentos, destinados á instrução de nossos discipulos, lhes davamos a copiar, servindo ao mesmo tempo de exercicio de escripta e orthographia”.

O autor evidencia que esse material era de fácil compreensão e possuía embasamento suficiente para o estudo da língua materna. Oliveira (1862, p. V) acrescenta, também, que os discípulos estariam preparados para o posterior estudo da língua latina. Essa atitude deixa o autor orgulhoso por haver prestado bom serviço com a elaboração de sua obra, uma vez que as doutrinas estão em consonância com os exames de português, ditados pela Instrução Pública brasileira.

Identifica-se o cuidado do autor em ratificar, mais uma vez, a excelente qualidade do conteúdo de sua gramática ao público leitor – os alunos com intenções de fazer os exames preparatórios. Para tanto, delinea a organização da obra, inclusive apontando os autores que o influenciaram nessa elaboração.

Diante do exposto, dá-se por concluída a análise do segundo aspecto: Prefácio e, por isso, será tratado o terceiro aspecto que irá tratar dos **conceitos de língua, linguagem e gramática**.

Terceiro aspecto: conceitos de língua, linguagem e gramática

Oliveira (1862, p. 3) define a gramática como a disciplina que trata dos elementos das línguas. Assim, pode-se afirmar que o autor confere o papel preceitivo à sua obra gramatical. Dando prosseguimento, explicita que a gramática se divide em geral e particular, amparado nos ditames da gramática geral e filosófica. A primeira “é a disciplina que tracta dos principios geraes e communs a todas as linguas” e a segunda “é a disciplina que ensina a *falar* e a *escrever* sem erros qualquer lingua em particular”. Nessa perspectiva, define Gramática Portuguesa como “a disciplina que ensina a falar e a escrever correctamente a Lingua Portugueza”.

A Nova Grammatica Portugueza, de Oliveira (1862), faz parte de uma tradição que valoriza a lógica e a razão sobre o uso, ao considerar a gramática uma maneira de ensinar a falar e a escrever, corretamente. Em relação à consciência do uso, Weedwood (2002, p. 96) ressalta que o “aristotelismo estava longe de ser o único instrumental teórico para os gramáticos de tendência universalista”, assim, a “crescente consciência do uso dos vernáculos europeus e da multiplicidade de

línguas recém-descobertas fora da Europa foi contra-atacada”. Tal fato ocorreu no início do século XVII, “por uma desconfortável percepção de que o meio tradicional de manter Babel sob controle, a língua latina, até então a inquestionável língua universal, estava rapidamente perdendo eficácia”.

A obra é, pois, herdeira da *Gramática* de Port-Royal, que é reconhecida como a precursora “de uma longa série de gramáticas ‘gerais’, ‘filosóficas’, ‘universais’ ou ‘especulativas’, cujos autores estavam preocupados em demonstrar a presença marcante dos princípios lógicos na linguagem, dissociados dos efeitos arbitrários do uso de qualquer língua particular”. (WEEDWOOD, 2002, p. 100).

Finda-se a análise das gramáticas dos autores portugueses e, a seguir, serão iniciadas as análises das gramáticas dos autores brasileiros.

4.2 Gramáticas para o ensino no Brasil

Inicia-se a análise com a *Grammatica Portugueza*, indicada para o 3º ano, do brasileiro João Ribeiro, com sua terceira edição publicada em 1889, no Brasil, pela editora Livraria Classica de Alves & C. e contempla 329 páginas. Esclarece-se, pois, que teve a primeira edição editada em 1887.

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

Ribeiro (1889), dentre outros, produziu sua gramática a partir de um estudo filológico mimetizado das publicações lusitanas que, por sua vez, retomavam obras latinas advindas das alexandrinas, há mais de 2.000. Tal fato é ratificado por Perini (2001), apontando que:

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

A *Grammatica portugueza*, de Ribeiro (1889), não foi a única que o ilustre professor brasileiro publicou. Antes e depois dela, dirigidas, inclusive, aos alunos do curso superior, o autor lançou outras obras de cunho didático e, obviamente, semelhantes na concepção e nos objetivos. Destacam-se algumas obras de caráter filológico: *Grammatica portugueza. Curso Superior*. 3º anno de portuguez. Com um complemento de anotações no texto (1887); *Diccionario Grammatical* (1889), *Estudos philologicos* (1884).

O autor destaca na capa “Exame de Portuguez” e se pode afirmar que essa obra segue todas as normas da Instrução Pública brasileira daquela época; na contracapa elenca algumas de suas obras e, assim, constata-se que essa divulgação de autoria consistia em uma prática comum, na segunda metade do século XIX, não só no Brasil, mas também em Portugal. Salienta-se que o autor publicou suas obras, por mais de trinta anos, na Livraria Francisco Alves, uma das mais conceituadas editoras. Isso implica dizer que ela sempre primou por trabalhos de valor educacional e rigor científico.

Após tais considerações, será exposto o primeiro aspecto de análise, a **Organização da obra**.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Ao se tratar do primeiro aspecto, será focada a Organização da obra e, para tanto, convém esclarecer que, ao ser apresentado o índice da *Grammatica Portugueza*, de Ribeiro (1889), se efetua outra disposição a fim de se obter uniformidade no trabalho, com o devido cuidado em manter o conteúdo:

INDICE

ADVERTENCIA

PONTOS DE PORTUGUEZ

1 Observações geraes sobre o que se entende por grammatica geral, historica ou comparativa e descriptiva ou expositiva

Objecto da grammatica portuguesa...

Phonologia

2 De accentuação e da quantidade

3 Origem das letras portuguezas...

4 Das Metaplasmas

5 Dos systemas de **orthographia** e das causas de sua irregularidade

6 Morphologia

7 a 11 Da classificação das palavras

12 Agrupamento de palavras por familia e por associação de idéas.

Dos synonymos, homonyms e paronyms

13 a 15 Flexão dos nomes: genero; numero; caso

16 Flexão do verbo: conjugação

17 a 20 Formação das palavras

21 a 28 Etymologia portugueza

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 29 Da syntaxe em geral | 43 Dos vícios de linguagem |
| 30 e 31 Syntaxe da proposição | 44 Das anomalias grammaticaes; |
| 32 a 37 Regras de syntaxe | idiotismos; provincialismo; brasilei- |
| 38 Syntaxe do verbo haver e do | rismo; dialecto |
| pronome se | 45 Das alterações lexicas e syntaticas; |
| 39 Da construção | archaismo e neologismo |
| 40 Da collocação dos pronomes | 46 A syntaxe e o estylo |
| personaes | Appendice |
| 41 Das notações syntaxicas; pontua- | Prologo da 2ª edição |
| ção; emprego de letras maiusculas | |
| 42 Figuras de syntaxe. Particulas de | |
| realce | |

A obra constituiu-se, inicialmente, por Advertência, na qual Ribeiro (1889) justifica essa nova edição, e que será analisada em outro aspecto, neste trabalho. Em seu estilo composicional apresenta as quatro partes, a saber: *Etymologia*, *Syntaxe*, *Prosodia* e *Orthographia*, organizadas em pontos de português, denominadas lições. Ao defender essa quadripartição dos estudos gramaticais, o autor evidencia que se encontra embasado no modelo greco-romano.

A questão de nacionalidade é relevante para Ribeiro (1889, p. 304, 306), visto que dedica parte da Lição XLIV aos idiotismos, que “são os factos grammaticaes que se observam exclusivamente em uma lingua”. Dando continuidade aos conceitos, o autor diz que dialetos do português “são os modos de falar ou escrever a lingua portugueza nas diversas regiões onde foi ella implantada”, assim Língua Portuguesa, “no sentido restricto da expressão, é a lingua falada e escripta na região européa conhecida sob o nome de Portugal”. O autor enumera os dialetos mais notáveis do português e, dentre eles, o “dialecto brasileiro: o impropriamente chamado dialecto é constituido pela linguagem portugueza falada no Brazil”, justifica afirmando que distingue-se “por diferenças notaveis de prosodia e de syntaxe, por um vocabulario novo de termos tupis-guaranis e africanos”. Conclui, desse modo, que a “reacção litteraria de dous seculos nunca pôde obstar nem diminuir a dialectação do portuguez no Brazil”.

Assim, ao se relacionar a *Grammatica Portugueza*, de Ribeiro (1889, p. 307), ao seu contexto de produção em que existe um movimento nacionalista valorizando as diferenças regionais que se reflete na educação portuguesa e brasileira, identifica-se a inserção de exemplos dos provincialismos, que são “modos de falar ou corruptelas peculiares a uma zona limitada e secundaria de uma nação”, tanto em Portugal quanto no Brasil. Assim, em Portugal,

“notam-se os *provincialismos* da Beira; o tratamento por *vós*; a pronúncia etimológica do *x - ch = tx* em *txapéu* (chapéu)”; em vários “lugares nota-se o recurso de intercalação fonica para evitar o hiato: *a-i-agua*”; notam-se, especialmente, “no norte as permutas *b = v; v = b: voi = boi, binho = vinho*”. No Brasil, “existem os *provincialismos* do sul, caracterizados por muitos termos hespanhóes da fronteira: *de uma bolada* (de uma vez); *manotaço* (couce da mão do quadrupede)”. Além desses, há *provincialismos* do Rio, São Paulo e Minas: “para *mim* vêr, etc. São características a prosodia de S. Paulo pela acuidade das vogaes (*dé tarde, dépréssa*) e a do Pará, pela gravidade de tons (*cuco = côco; môda mudo = modo*).”

Ribeiro (1889, p. 307-308) insere o item “Brazileirismos”, que são léxicos ou sintáticos e abrangem os vocábulos de origem tupi e africana, empregados pelo povo brasileiro. Exemplos de vocábulos tupis: “*tapéra* – aldeia em ruína; *itan* – concha; *capoeira* – matto novo; *quéra* – valente; *caipora* – ser phantastico; *pucuman* – fuligem”. Exemplos de vocábulos africanos: *malungo* – companheiro; *calunga* – rato pequeno [...] *vatapá* – eguaria”.

Dando continuidade aos *brasileirismos*, Ribeiro (1889, p. 308-309) exemplifica os léxicos: “*assembléa* por *assemblêa*; *idéa* por *idêa*; *homem* por *hómem*; *góstar* por *gustar*; *jórnalismo* por *jornalismo*; *tem* por *tain*”. Inclui, ainda, as palavras da língua portuguesa que são usadas, apenas no Brasil, e as formações *mestiças* derivadas do português: “*teméro* – temerario; *portúga* – portuguez; *disgra* – desgraça; *dispamparar* – disparar; *fama* (adj.) – famoso; *famanaz* – mui famoso; *azular* – fugir correndo”. Indica, ainda, os *brasileirismos* sintáticos que consistem em construções divergentes do cunho vernáculo, a saber: “1. O emprego do pronome *lhe*, como objectivo: *Amo-lhe* (Norte) = *Amo-o*; 2. O emprego do pronome *elle*, como objectivo: *Vi elle* = *Vi-o*; 4. A anteposição indebita dos pronomes-complementos: *Me disse* (disse-me), *Tê chamou* (chamou-te)”, dentre outros.

O autor reflete sobre essa dialeção do português na América e justifica:

Das causas que favorecem a dialeção do portuguez na America, duas tendem a aniquilar-se, e são o elemento tupi e o africano, que vão desaparecendo pela extinção da immigração negra e pelo caldeamento das raças. A estas tendencias de dissolução se deve juntar a reacção culta e litteraria que procura approximar a linguagem das fontes vernaculas e classicas. (RIBEIRO, 1889, p. 310)..

É digna de destaque a ponderação, nesta obra, acerca de tais brasileirismos na qual o autor afirma que em “compensação, a imigração de outros povos estrangeiros torna-se cada vez mais intensa sobretudo nas províncias do sul, onde já são familiares muitos vocabulos do italiano e do allemão”, e, em suas considerações finais, declara que a “mais facil previsão autorisa crêr, que dentro de um seculo, o sul do Brazil destruirá a unidade ethnica da patria brasileira, se outras circunstancias não se oppozerem á evolução que já se vai notando desde agora”. Nessa perspectiva, considera-se que Ribeiro (1889, p. 310) apresenta tomadas de posição distintas, pois, mesmo mantendo posições puristas, também apresenta estudos do português no Brasil.

Na *Grammatica Portugueza*, Ribeiro (1889) privilegia a questão de nacionalidade, particularmente, com o destaque concedido à língua tupi, como se verifica no **Quadro 15**:

Quadro 15 – Língua tupi (RIBEIRO, 1889)

MARCA	CITAÇÃO	P.
indios no Brazil	Os indios no Brazil, em conformidade com a lingua tupi, tornavam oxytonos os vocabulos portugueses: cabará (cabra) cabarú (cavallo) curusú (cruz) etc.	19
lingua tupi		
Cabará		
Cabarú		
Curusú		
tupi-guarani	Note-se, além disto, que em alguns brasileirismos o suffixo <i>eira</i> ou <i>êra</i> representa o vocabulo tupi-guarani <i>cuér, cuéra, gué</i> , e denota o tempo passado. Taes são os dous exemplos: Tap-éra — (aldeia, <i>taba</i> , que existiu). Capo-eira — (matto, <i>caá</i> , que existiu).	72
Taba		
xe hera	Quando porém, todos os elementos do composto são de origem estrangeira, nenhuma consciencia existe dos sentidos elementares do vocabulo. E' o que succede com os termos: Xará — Do tupi-guarani: <i>xe hera</i> (absol, <i>terá</i>) meu nome. É um brasileirismo.	74, 75
Utinguassit	No Brazil, no tempo da independencia, muitos patriotas adoptaram cognomes derivados de palavras indigenas: <i>Utinguassit</i> etc.	81, 82

Cáa-paun-êra	Palavras compostas. Compostos introduzidos no idioma por influencia de linguas estrangeiras. De linguas americanas: Capoeira — <i>Cáa-paun-êra</i> matto redondo que existiu. Tupi. Catumby — <i>Cáa-humby</i> matto negro. Tupi. Caróba — <i>Cáa</i> , matto. <i>Roba</i> , amargo. Lingua Tupi.	139
Cáa-humby		
Roba		
Cáa		
jaguar	Por meio das colonias portuguesas na Asia e na America, a lexilogia patria recebeu apreciavel numero de vocabulos indicos e americanos. (p.167) Do tupi-guarani: <i>jaguar, taba, tapéra, pipóca, coivára, capoeira, jaracussú, ipueras, mandioca, mingau</i> , etc. (p. 172)	172, 167
tapéra		
pipoca		
coivara		
capoeira		
jaracussú		
ipueras		
mandioca		
mingau		
indios	Um <i>numero</i> consideravel de indios <i>pereceram</i> .	263
Aba-eté	Elemento americano (tupi): <i>Aba-eté. Ming-au</i> , etc. <i>Man-iba. Bara-una. Parahyb-una</i> .	286
Ming-au		
Man-iba		
Bara-una		
Parahyb-una		

Observa-se, pois, algumas marcas que estabelecem o nacionalismo na obra, reiterando as diferenças regionais na educação brasileira no final do século XIX. Assim, Ribeiro (1889, p. 19) trata da oralidade, por meio do confronto entre as línguas portuguesa e tupi, com a exemplificação de que os “indios no Brazil, em conformidade com a lingua tupi, tornavam oxytonos os vocabulos portugueses: cabará (cabra) cabarú (cavalo) curusú (cruz) etc”. A seguir, no **Quadro 16**, verifica-se a intenção do autor em destacar localidades e cidades brasileiras:

Quadro 16 – Localidades e cidades do Brasil (RIBEIRO, 1889)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Brazil	Quanto aos nomes de pessoas, convém distinguir o <i>prenome</i> e o <i>cognome</i> . O <i>prenome</i> é o primeiro nome ou nome da pia, João, Pedro. O <i>cognome</i> é o nome de família: <i>Souza Azevedo</i> . [...] No Brazil, no tempo da independência, muitos patriotas adoptaram cognomes derivados de palavras indígenas: <i>Utinguassit</i> etc. (p. 81-82)	81,82, 86, 150, 229, 287
Bahia	O substantivo proprio é aquelle que designa individualmente uma cousa ou pessoa (ou animal), distinguindo-a de todas as outras da mesma especie: <i>Antonio, Rossinante, Pariz, Bahia</i> .	81
Pará	Outros ainda nas principaes provincias do imperio (3) encomiaram de tal sorte a minha producção, que não me causou estranheza a rapida sahida dos exemplares da primeira estampa. (3) Nomeadamente no Pará, em S. Paulo, no Ceará, em Pernambuco. Especialiso a opinião do erudito Dr. Felisbello Freire.	325
S. Paulo		
Ceará		
cidade do Rio	Complemento appositivo. Há quando o substantivo é especificado por outro. Dos dous substantivos um indica o <i>genero</i> e outro a especie: O titulo <i>de barão</i> . O Imperio <i>do Brazil</i> . A cidade <i>do Rio</i> . [...]	229

Ribeiro (1889, p. 325), no prólogo da segunda edição, informa que a primeira edição com mais de dois mil exemplares esgotou-se em quatro meses e alguns dias, tendo sido distribuídos nas províncias do império, notadamente, “no Pará, em S. Paulo, no Ceará, em Pernambuco”. Nessa perspectiva, sua obra contempla, também, os escritores brasileiros, de acordo com o **Quadro 17**:

Quadro 17 – Escritores brasileiros (RIBEIRO, 1889)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Odorico Mendes	Os escriptores brasileiros tambem têm contribuido para a riqueza da lingua. Odorico Mendes	179
José de Alencar	aportuguezou varias fôrmas como <i>olhicerulea</i> Deusa (de olhos azues) etc. José de Alencar formou varios vocábulos; <i>garrular</i> ; <i>inhale</i> (adjectivo) <i>afflar</i> o leque; <i>elançar</i> (do francez) etc.	
C. de Laet	Este vocabulo é um hybridismo. Vi affirmado por um escriptor (o Dr. C. de Laet) que, com identico sentido, existe no grego moderno a fôrma <i>grapheiokratia</i>	150
Felisbello Freire	Especialiso a opinião do erudito Dr. Felisbello Freire.	325
Macedo Soares	O nosso americanista e esclarecido philologo, o Dr. Macedo Soares, notou alguns erros — concernentes ás linguas tupi e africana, que me apressei em corrigir com o reconhecimento que devo ao mais habilitado dos que, entre nós, estudam o dialecto brasileiro.	325

Infere-se que, mesmo citando as obras dos clássicos, Ribeiro (1889, p. 179, 325) reconhece que os “escriptores brasileiros tambem têm contribuido para a riqueza da lingua”. Devido ao sucesso de venda de sua obra, o autor decidiu “melhorar” o trabalho; para tanto, contou com a colaboração de dois amigos, a saber: o “illustradissimo Sr. Aureliano Pimentel, honra do professorado do Collegio de D. Pedro II” e o “americanista e esclarecido filólogo, o Dr. Macedo Soares”. Em continuidade à questão de nacionalidade, outra marca relevante é o nome gentílico, apresentada no **Quadro 18**:

Quadro 18 – Nomes gentílicos (RIBEIRO, 1889)

MARCA	CITAÇÃO	P.
brasileiros	Do mesmo modo, entre os brasileiros, notam-se com maior nitidez os valores longos: <i>pêlôtão, querêr, espêrança</i> . (p. 19)	19, 86
Bahiano	No Brazil tambem se notam semelhantes distincções: <i>Bahiano</i> (pessoa) <i>bahiense</i> (cousa); <i>Sergipano</i> (pessoa) <i>sergipense</i> (cousa) <i>Alagoano</i> (pessoa) <i>alagoense</i> (cousa).	86
bahiense		
Sergipano		
sergipense		
Alagoano		
alagoense		
brasileiro	Os adjectivos GENTILICOS são uma especie de <i>possessivos</i> e exprimem a nacionalidade das pessoas e cousas: <i>brasileiro</i> , do Brazil; <i>francez</i> , de França. (p. 86)	86, 190
brasilense	Ense, <i>cz</i> — (lat. <i>ensis</i>) de Milão, <i>milanez</i> ; de França, <i>francez</i> ; de Brazil, <i>brasilense</i> .	150

A seleção dos nomes gentílicos reafirma a presença do sentimento nacionalista tão presente na segunda metade do século XIX e, assim, a *Grammatica Portuguesa*, de Ribeiro (1889), faz parte do espírito de época, de acordo com Koerner (1996).

É digno de destaque que Ribeiro (1889, p. 216) cita o autor português Garret, cujos trabalhos são divulgados em inúmeras obras literárias em Portugal, ao tratar dos adjuntos atributivos que podem servir de atributo ao substantivo: “Uma palavra ou grupo de palavras em opposição. Ex.: A vida, *este sonho que precede a morte*”. Infere-se que essa seleção, provavelmente, serviu para imprimir notoriedade a sua obra, muito embora esse feito tenha se repetido com outros renomados autores.

Quanto à sintaxe, Ribeiro (1889, p. 208) define como sendo “a parte da grammatica que estuda os vocabulos e grupos de vocabulos considerados em conjuncto no discurso” e, sendo assim, o “fim da syntaxe é determinar a disposição a que devem obedecer os vocabulos para exprimir um juizo ou proposição; e, ainda, determinar a disposição a que devem obedecer as proposições para formar um sentido completo ou o periodo”. Logo após, separa os estudos da sintaxe em duas partes, sintaxe das palavras e sintaxe das proposições, apoiando-se nas gramáticas filosóficas para definição desse termo.

É pertinente ressaltar o posicionamento de Ribeiro (1889, 139) no tocante à valorização da ação do mestre, no processo de ensino-aprendizagem. O autor trata do desempenho do educando como sendo intrínsecas, a teoria e a prática, por meio de diretivas em sua obra. Essa ideia é reforçada, ao abordar os compostos introduzidos no idioma por influência de línguas estrangeiras, com a exemplificação do grego, línguas germânicas, americanas e semíticas, na maior parte. Logo após, em nota de rodapé, afirma que seria “impossível exigir a analyse dos elementos de taes palavras, oriundas de línguas pouco ou nada familiares aos alumnos de portuguez”.

Após a conceituação de cada conteúdo, o autor insere exemplos, a fim de elucidar possíveis dúvidas, uma vez que na obra não inclui exercícios de fixação. Verifica-se, então, a análise de proposição semelhante ao que se nomeia de “modelo de análise”; assim sendo, segue o exemplo:

A proposição contém dous elementos capitaes e indispensaveis: *sujeito* e o *predicado*.

Sujeito é o ser de quem se affirma alguma cousa.

Predicado é aquillo que se afirma do *sujeito*.

Exemplos:

Sujeitos	Predicados
Os passaros	<i>voam.</i>
A vida em Pariz	<i>é cara.</i>
O tempo	<i>consume as cousas.</i>

Tanto o sujeito como o predicado dizem-se *logicos* quando vêm acompanhado das palavras que o completam.

Sujeito logico: *A paz em Pariz.*

Suj. grammatical: *vida.*

Predicado logico: *consume as cousas.*

Pred. Grammatical: *consume.* (RIBEIRO, 1889, p. 213).

Ribeiro (1889) recorre, constantemente, a novos conceitos, notadamente em notas de rodapé, a fim de dirimir possíveis dúvidas teóricas. Observa-se que o autor coaduna com a tradição aristotélica, Arnaud e Lancelot, Condillac e Destut de Tracy.

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

Segundo aspecto: Introdução

Compreende-se que nas introduções estão presentes os embasamentos teóricos, tal qual a intencionalidade do autor e, assim, a *Grammatica Portugueza* é iniciada por uma Advertência, propiciando a Ribeiro (1889) a oportunidade de tornar público seu empenho em apresentar uma obra coesa e de fácil compreensão. Sendo assim, o autor orienta que, se o leitor necessitar de mais informações, deve consultar o seu Dicionário Gramatical. Alerta, também, que inseriu como apêndice o Prólogo da segunda edição, cujo texto retoma os conteúdos da primeira edição.

As obras basilares da *Grammatica Portugueza*, assim como a sua obra, receberam influências das numerosas descobertas científicas e técnicas do século XIX, tais como o brasileiro Dr. Carlos de Laet, ilustradíssimo presidente do Instituto Filológico; Capistrano de Abreu; o escritor francês Brachet; castelhano de Andres Bello; Reinhadstoettner e Carolina Michaelis.

O autor se volta para o estudo e ensino da Língua Portuguesa, com o propósito de uma concepção de ensino de língua simples, apenas com regras necessárias e definições de fácil entendimento. Identifica-se, dessa forma, traços de modéstia, nesse texto, à medida que afirma “A minha intenção foi a de escrever um livrinho util e claro [...]”. (RIBEIRO, 1889, p. 326).

De acordo com o clima de opinião, que privilegiava a gramática filosófica, pode-se estabelecer uma ligação de Ribeiro (1889, p. 323-324) com esse momento histórico, por meio de suas assertivas:

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

Além desse, incontestável, apego às ideias que privilegiam a gramática filosófica, é fundamental ressaltar-se que essa gramática foi muito difundida no ensino de língua portuguesa no Brasil. O próprio autor declara que a “primeira edição de mais de dous mil exemplares esgotou-se em quatro mezes e poucos dias”, e justifica que o “bom exito do livro resultou de causas varias, entre as quaes se deve ter em conta a exaggerada benevolencia dos nossos mais abalisados criticos”. E complementa sua exposição de motivos com elogios ao “Dr. Carlos de Laet, illustradissimo presidente do Instituto Philologico e o mais correcto dos nossos escriptores, augurava para o meu livro a popularidade que obteve, entre os francezes, o do eminente romanista Brachet”. (RIBEIRO, 1889, p. 324).

Por conseguinte, da mesma forma que se apresentou a análise do segundo aspecto, **Introdução**, será efetuado o procedimento com o terceiro aspecto: **Conceitos de língua, linguagem e gramática**, da obra *Grammatica Portuguesa*, de Ribeiro (1889).

Terceiro aspecto: conceitos de língua, linguagem e gramática

Ribeiro (1889, p.1) conceitua gramática como “a coordenação das fórmulas, leis ou regras, segundo as quaes uma lingua é falada ou escripta”. Nesse sentido, pode-se assegurar que o autor confere o papel preceutivo à sua obra gramatical. Para o autor, a gramática se divide em geral e particular, sendo que a Gramática geral é “a que expõe os principios logicos communs a todas as linguas” e a Gramática particular é “a que expõe os principios e as particularidades especiaes de um idioma”, amparado nos ditames da gramática geral e filosófica.

Convém ressaltar que Ribeiro (1889, p.1, 2), além de estar sob orientação da Gramática Geral e Filosófica, também, está sob a orientação da corrente cientificista e, assim, define: Gramática histórica é “a que estuda os factos de uma lingua, em seus diversos periodos, desde a origem e formação até a época presente”; a Gramática comparativa é “a que estuda os factos communs ou diferentes, em um grupo de linguas, que têm a mesma origem”. O autor afirma, ainda, que, geralmente, “tanto o estudo *historico* como o *comparativo*, são inseparaveis e constituem o methodo historico-comparativo, essencial á sciencia das linguas”.

Em seguida, Ribeiro (1889, p.1, 2), ao definir Gramática descritiva ou expositiva, ou prática, em “a arte que ensina a falar e a escrever correctamente uma lingua”, apresenta tanto o aspecto

prescritivo quanto o normativo. A Gramática prática, como arte que é, contém preceitos, comumente, anticientíficos; assim, as suas vantagens consistem em procurar meios mecânicos e mnemônicos que facilitem o estudo. Dessa forma, a Gramática prática denomina irregulares os verbos que, cientificamente, no sentido da filiação histórica, conservam a regularidade primitiva. A Gramática prática é fundamental para o ensino, visto que entrelaça teoria e prática.

Ainda, nesse âmbito, uma ressalva deve-se fazer, ao considerar a gramática uma maneira de ensinar a falar e a escrever corretamente, o autor coloca-se dentro de uma tradição que valoriza a lógica e, por conseguinte, a razão sobre o uso. Fica proeminente a indicação do autor de que o processo da escrita deve perpassar o uso que as pessoas instruídas fazem da língua, em virtude de serem consideradas bons exemplos. Nessa definição pode-se, por um lado, vislumbrar as leis ou regras da linguagem literária ou polida. Por outro lado, identifica-se, ao mesmo tempo, o papel normativo e prescritivo que Ribeiro (1889) confere a essa obra, assim como o apego às gramáticas filosóficas.

Quanto ao uso da língua, Ribeiro (1889, p. 56, 174)) exemplifica ao tratar da metátese que consiste na transposição dos sons de um vocábulo: “*rosario* em vez de *rosario*, *esteiro* em vez de *estuario*; formas divergentes: “uma popular, outra erudita: *operar* e *obrar* (de *opreare*)”.

Em continuidade às análises, a quarta obra selecionada é o *Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa*, do Padre Antonio da Costa Duarte, de 1877, em sua sexta edição, editada pelo editor Antonio Pereira Ramos D´Almeida, no Maranhão, e contém 148 páginas. Convém esclarecer que a primeira edição data de 1829. Duarte foi presbítero no hábito de São Pedro e “lente da *grammatica philosophica da lingua*, e analyse dos nossos *classicos*”, foi, também, membro do chamado Grupo Maranhense, formado por intelectuais desse período, ao lado de renomados autores, dentre eles o gramático Francisco Sotero dos Reis e o poeta Antônio Gonçalves Dias.

Esta obra está em consonância com o clima de opinião da segunda metade do século XIX, visto que, conforme Martins (1988, p. 10), as gramáticas da língua portuguesa estavam comprometidas em manter a tradição clássica latina e, em virtude disso, não refletiam a língua escrita e falada no período, pois consideravam os modelos clássicos o ideal absoluto. Assim, em virtude de sua inquestionável qualidade, traz na capa que foi “escolhida pela congregação do liceo do Maranhão para uso do mesmo, e

das aulas de primeiras letras da provincia”, que, por conseguinte, expõe a submissão de Duarte (1877) aos ditames da Instrução Pública.

Passa-se a tratar, a seguir, do primeiro aspecto que analisa a **Organização da obra**.

Primeiro aspecto: Organização da obra

Será analisada a Organização da obra e, assim, ao se abordar o Índice do *Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*, de Duarte (1877), efetua-se outra apresentação a fim de se obter uniformidade no trabalho, com o devido cuidado em manter o conteúdo. A organização apresenta-se com a seguinte estrutura:

Índice

Introdução

Definição e divisão da Grammatica

Da Orthoepia

§ I Dos sons e das Letras que os representam

§ II Dos Dithongos e das Syllabas

§ III Dos Signaes da escriptura que regulão a boa leitura dos vocabulos

§ IV Dos Signaes que regulão a boa leitura de um discurso

§ V Da Prosodia

§ VI Das Figuras da Dicção

Da Etymologia

§ I Das partes elementares da oração, e do discurso

§ II Do Genero dos nomes substantivos

§ III Da Variação dos Nomes

§ IV Divisão dos Nomes Adjectivos

§ V Dos Adjectivos Determinativos

§ VI Dos Demonstrativos Pessoaes

§ VII Dos Demonstrativos Puros

§ VIII Dos Demonstrativos Cunjunctivos

§ IX Dos Determinativos de Quantidade

§ X Dos Adjectivos Explicativos e Restrictivos

§ XI Dos Grãos de augmento na significação dos Adjectivos

§ XII Das Terminações dos Adjectivos

§ XIII Do Verbo. Conjugação dos Verbos Ser, Estar, Haver e Ter

§ XIV Do Verbo Adjectivo

§ XV Conjugação do Verbo Adjectivo na sua voz Activa.

Das tres conjugações regulares.

§ XVI Conjugação do Verbo Adjectivo na sua Voz Passiva, e Media ou Reflexa

§ XVII Dos verbos Irregulares e Defectivos.

Conjugação dos Verbos Irregulares

§ XVIII Da Preposição

§ XIX Do Adverbio

§ XX Da Conjunção

§ XXI Das Interjeições

Da Syntaxe

§ I Dos Elementos essenciaes da
Oração
§ II Da Concordancia Regular
§ III Da Concordancia Irregular por
Syllepse
§ IV Da Regencia Regular.
Vocativo.
Complemento Objectivo
Complemento Terminativo
Complemento Restrictivo
Complemento Circumstantial
§ V Da Regencia Irregular por
Ellypse
Da construcção

§ I Da Construcção Direta
§ II Da Construcção Invertida
§ III Da Construcção Transposta
Orthographia
§ I Regras Communs a todas as
Orthographias
§ II Regras proprias da Orthographia
Etymologica e Uzual
§ III Da Ortographia Filosofica ou da
Pronunciasão
§ IV Da Pontuação
§ V De mais alguns Signaes da Es-
criptura

A obra consta de uma Introdução, que será analisada em separado, e Duarte (1877) apresenta embasamento teórico das obras do século XVIII e essas, por sua vez, ancoradas nas da Idade Média, ao dividi-la em quatro partes: ortoepia, etimologia, syntaxe e ortografia. Continuando, destaca-se que essa obra possui uma organização de texto formalizada em capítulos e parágrafos (§), assim, o autor mostra-se, também, preocupado com a regulação gramatical da língua portuguesa.

Em relação à questão de nacionalidade, observa-se a preocupação de Duarte (1877, p. 21, 29, 36, 96, 108) em marcar, no *Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portuqueza*, suas referências brasileiras por meio da exemplificação da teoria. Para tanto, localizam-se algumas dessas referências, a saber: no artigo definido – “O café do Pará”; nome gentílico ou nacional – “Brasileiro, quer dizer natural do Brazil, Maranhense do Maranhão”; preposição *desde e até* – “Desde Maranhão até o Pará”; preposição *a* – “Vou a Pernambuco, e dali para a Bahia”, acento predominante na última sílaba – “Cajú”. Ressalta-se que “caju” trata-se de uma fruta típica da região nordeste do Brasil. O autor reforça, ainda, o sentimento de independência, valorizando o Brasil, ao destacá-lo como um império: “O Brazil é vastissimo, isto é, O Brazil é um Imperio *vastissimo*”.

Dando prosseguimento à questão de nacionalidade, o autor ressalta as localidades e cidades do Brasil em sua obra, conforme as marcas identificadas no **Quadro 19**:

Quadro 19 – Localidades e cidades do Brasil (DUARTE, 1877)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Brasil	<i>Nome Proprio</i> ou <i>Individual</i> é o que convém só a uma pessoa ou cousa, como: <i>Virgílio, Brasil</i> .	28
Brazil	<i>Pedro é sabio</i> , isto é, <i>Pedro é homem sabio</i> ; <i>O Brazil é vastíssimo</i> , isto é, <i>O Brazil é um Imperio vastíssimo</i> . (p. 107)	29, 37, 107
Pará	O Artigo Definido [...] <i>O café do Pará</i> . (p. 36)	36, 95, 96
Bahia	O <i>Artigo</i> faz de nomes appellativos nomes próprios, como: <i>A Bahia</i> . (p. 37) A preposição <i>A</i> indica o lugar aonde alguém vai sem atenção de ficar, como: <i>Vou a Pernambuco</i> , e <i>dali para a Bahia</i> . (p. 96)	37, 96, 117
Olinda	Os nomes proprios <i>não</i> levão <i>artigo</i> , como <i>Pernambuco, Olinda</i> ; com tudo muitas vezes usamos do <i>artigo</i> antes deles; mas nestes casos o <i>artigo</i> concorda com um appellativo da classe a que pertence o nome proprio, como: <i>O Brazil</i> , isto é, <i>o Imperio Brazil</i> ; <i>o Itapucurú</i> , isto é, <i>o rio Itapucurú</i> .	37
Maranhão	<i>O Maranhão</i> com o <i>Pará</i> . (p. 95) <i>Desde Maranhão até</i> o <i>Pará</i> . (p. 96)	29, 95, 96
Pernambuco	<i>Chegáráo dois navios, um de Pernambuco, e outro da Bahia</i> , isto é, <i>Chegáráo dois navios, um navio de Pernambuco, outro navio chegou da Bahia</i> . (p. 117)	37, 96, 117

No **Quadro 19**, pode-se verificar que Duarte (1877) adota o sistema da ortografia mista, pois transita entre o sistema segundo a pronúncia e o sistema puramente etimológico, a exemplo do uso de “Brasil” e “Brazil”. Nesse sentido, Nogueira (2015, p. 143) afirma:

Apesar da inexistência de um sistema estabelecido, predominava a tendência para a grafia mista, tanto nas publicações oficiais e na imprensa, quanto nas páginas dos compêndios e obras literárias, em geral, denominada por muitos como usual, e de fato era pseudoetimológica. Essa atitude se deve a tradição gráfica que remonta ao Renascimento, pela qual se procurava recuperar os valores clássicos em todas as áreas da atividade humana, além da influência da ortografia etimológica francesa nos textos de autores lusos e brasileiros.

Assim, as normas ortográficas foram instituídas na primeira metade do século XX, primeiro Portugal e depois no Brasil. Além destas escolhas ortográficas, o autor opta por contemplar alguns estados brasileiros na exemplificação teórica em sua obra. A seguir, no **Quadro 20**, identifica-se a seleção de nomes gentílicos:

Quadro 20 – Nomes gentílicos (DUARTE, 1877)

MARCA	CITAÇÃO	P.
Brasileiro	<i>Nomes Gentílicos</i> ou <i>Nacionaes</i> são uns adjectivos, que declarão a gente, nação, ou patria, donde cada um é, como: <i>Brasileiro</i> , quer dizer natural do <i>Brazil</i> , <i>Maranhense</i> do <i>Maranhão</i>	29
Brasileiro	Todos os nomes proprios, ou seião de pessoas, como: Cezar; ou de cousas, como: <i>Brazil</i> [...] ou nomes pátrios, e gentílicos, como: <i>Brazileiro</i> , <i>Maranhense</i> , &c. (p. 131)	131
Maranhense	Todos os nomes proprios, ou seião de pessoas, como: Cezar; ou de cousas, como: <i>Brazil</i> [...] ou nomes pátrios, e gentílicos, como: <i>Brazileiro</i> , <i>Maranhense</i> , &c. (p. 131)	29, 131

Duarte (1877, p. 131) cumpre o propósito de inserir marcas de sua nacionalidade na obra, particularmente, com a inserção de nomes gentílicos, a exemplo de “Brasileiro”.

Referindo-se à sintaxe, Duarte (1877, p. 102, 103,) aponta que “é a parte da Grammatica, que ensina compor uma oração, segundo as relações que as palavras tem umas com as outras”, visto que tais relações “são ou de conveniencia, isto é, de Concordancia; ou de determinação e dependencia, isto é, de Regencia”. Continuando, o autor explica que oração ou proposição “é a enunciação de um attributo em um sujeito, isto é, um juizo enunciado”. Assim sendo, indica que a oração possui três elementos essenciais: sujeito, attributo, um nexu ou cópula que é sempre um verbo, da mesma forma que o fazem na tradição aristotélica, Arnauld e Lancelot, Condillac e Destut de Tracy.

O professor Duarte (1877, p.26), cõnscio de suas responsabilidades enquanto mestre, reforça a teoria com algumas advertências didáticas em sua obra, tais como: “Daqui se vê o quanto importa evitar o Barbarismo, que é privar os vocabulos ou dos sons, ou do accento, com que devem ser pronunciados, como dizer Pregar por Prêgar, Truxe por Trouxe”. A obra

apresenta uma quantidade suficiente de exemplos, porém não contém exercícios. Mesmo assim, há uma ampla discussão teórica, inclusive com pontos de concordância e outros de discordância com outros renomados gramáticos, especialmente inserida em notas de rodapé.

Nessa perspectiva, Duarte (1877, p. 104), ao abordar a sintaxe, esclarece que os elementos essenciais da Proposição – sujeito, atributo e verbo – “podem ser enunciados ou com trez palavras, correspondentes a cada um, como: *Eu sou amante*; ou com duas, como: *Eu amo*; ou com uma só, como: *Amo*”. Além disso, apresenta, o que se denomina de “modelo de análise”, imbricando teoria e prática. Assim, no seguinte exemplo, tem-se:

Proposição Restrictiva é a que limita alguma palavra de outra proposição, accrescentando-lhe alguma idea não incluída na significação della, como: *O homem que é sabio aborrece os vicios*; *que é sabio* é uma Proposição Parcial Restrictiva, porque faz parte do sujeito *homem*, accrescentando-lhe a idea de *sabedoria*, a qual de certo não está incluída na significação da mesma palavra. (DUARTE, 1877, p. 105).

Convém ressaltar-se que o autor não apresentava, simplesmente, a teoria, mas completava-a com suficiente exemplificação que deveria servir de modelo ao professor. Nesses termos, o autor brasileiro privilegiava a norma culta, ditada pela Instrução Pública brasileira.

Finda-se, pois o primeiro aspecto e, dando prosseguimento à análise, destaca-se o segundo aspecto, a **Introdução**.

Segundo aspecto: Introdução

Entende-se que nas introduções estão presentes as bases teóricas, assim como a intencionalidade do autor e, por isso, na obra *Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa*, de Duarte, de 1877, percebe-se que o autor não explicita as influências que recebeu, de acordo com o espírito de época, para elaborar sua gramática. Observa-se, porém, que recebeu de obras, assim como a sua, influências, tais como de Sá de Miranda; Diniz; Lobato e Barros.

Ao iniciar a introdução, Duarte (1887, p. 6) afirma que na “formação de seus pensamentos é uniforme, unico, e immutavel o procedimento do espirito humano; pois que todo o homem, de qualquer Nação que seja, pensa porque tem **ideia**”, e, assim, comparando-as

aprende as relações que entre elas existe: “mas como entre as operações de nosso espirito e a Linguagem articulada, por meio da qual se exprimem, ha uma intima connexão e correspondencia; é forçoso que esta mesma immutabilidade se communique ás Linguas de todos os Povos”. Logo em seguida, identifica-se que o autor define a gramática universal como a arte, que “analysando o pensamento, ensina com que especie de palavras se devem exprimir as idéas e as relações, de que elle póde constar; segue-se que a Grammatica Universal é tambem immutavel e a mesma em todas as Nações”. Isso possibilita estabelecer relação da gramática como arte, momento anterior à gramática filosófica.

Dando continuidade, ainda, na tradição greco-latina, o autor divide a gramática em quatro partes: ortoepia, etimologia, sintaxe e ortografia. Pode-se, desse modo, relacionar a obra de Duarte (1877) com Soares Barbosa (1822), uma vez que apresenta essa mesma partição. Ao longo da Introdução, verifica-se a inserção, resumida, dos conteúdos a serem abordados em cada parte da obra.

Finaliza-se esse aspecto e, a seguir, apresenta-se o terceiro aspecto que trata dos conceitos de língua, linguagem e gramática.

Terceiro aspecto: conceitos de língua, linguagem e gramática

Duarte (1877, p. 8), na obra *Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*, afirma que

a Grammatica em geral é a Arte de fallar, ler, e escrever correctamente; que seu objecto são as palavras, e que seu fim é exprimir e pintar com distincção, clareza, e fidelidade nossos pensamentos por meio de palavras. Ella se compõe das quatro partes acima dictas, as quaes longe de serem independentes antes não é praticavel tocar n´uma sem que outras o sintão; porque de sua intima união procede o auxiliarem-se mutuamente.

O autor pontua que a Gramática universal “é tambem immutavel e a mesma em todas as Nações”; e a Gramática portuguesa “é a Arte que ensina a fallar, ler, e escrever sem erros a Lingua Portugueza”; logo em seguida, divide a gramática em quatro partes, da mesma forma que imprime à sua obra. Reconhece-se que essa divisão se encontra nos gramáticos do século XVIII, a exemplo de Reis Lobato, é herança da Idade Média. (DUARTE, 1877, p. 8).

No que compete ao uso da língua, Duarte (1877, p. 136, 141) instrui a “Sempre que se ouvir o som de **Z** em qualquer palavra, escreve-se esta mesma letra, e nunca **S** com valor de **Z**, como: Roza, Caza”, do mesmo modo “nunca se uzará de **Ex** valendo por **Eis** ou **Eix**, como: Expor, Exemplo”. Em várias oportunidades, também, orienta o uso do dicionário em caso de dúvida: “Sobre quando se ha de escrever X, ou Ch, nenhuma regra segura se póde dar, a não ser a de consultar a origem das palavras, ou o Diccionario”.

Língua, para Duarte (1877, p. 9), “é todo o systema de signaes que diretamente manifestão o pensamento. Esta definição comprehende a linguagem articulada e a linguagem da acção”. Observa-se, pois, que o professor Duarte, mesmo com sua obra sob orientação da corrente científica, apresentava tanto a preocupação didática, no que tange à teoria imbricada com a prática, quanto estava atento aos ditames da Instrução Pública da época.

Por fim, dão-se por encerradas as análises das obras publicadas em Portugal e no Brasil, no que concerne às gramáticas selecionadas e adotadas na segunda metade do século XIX. Serão apresentadas, a seguir, as conclusões obtidas, por meio dos aspectos de análise das gramáticas, relativas ao paralelo traçado entre as obras produzidas para o ensino em Portugal e para o ensino no Brasil para verificar se há um movimento nacionalista de valorização das diferenças regionais que se reflete na educação portuguesa e brasileira.

CONCLUSÃO

A partir do que foi exposto neste trabalho, pôde-se apresentar o percurso historiográfico do Ensino de Língua Portuguesa, na segunda metade do século XIX, em Portugal e no Brasil, na medida em que o material didático servia para a reprodução e fixação da língua. Para tanto, o professor acatava, na íntegra, as determinações das teorias linguístico-pedagógicas, impostas pela Instrução Pública, inseridas nesse material, em um rol de teorias e atividades a serem executadas. Diante dessas considerações preliminares, aborda-se acerca das questões traçadas, a seguir, e pode-se dizer que os objetivos foram alcançados, são elas:

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

Desse modo, buscou-se os *corpora* analisados, nessa pesquisa, em quatro fontes primárias constituídas por duas gramáticas de Língua Portuguesa publicadas em Portugal e duas publicadas no Brasil, a saber:

Portugal

- *Grammatica Portugueza Elementar*, de Augusto Epiphania da Silva Dias, publicada em Portugal, em 1884;
- *Nova Grammatica Portugueza*, de Bento José de Oliveira, publicada em 1862.

Brasil

- *Grammatica Portugueza*, de João Ribeiro, publicada em 1889.
- *Compendio da Grammatica Phisosophica da Lingua Portugueza*, do Padre Antonio da Costa Duarte, publicada em 1877.

Em vista disso, trata-se de subsídios que possibilitaram a seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos documentos. Com isso, justifica-se a seleção dos *corpora* por sua importância para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, em virtude das obras terem sido elaboradas com a exclusiva finalidade de servirem de subsídio ao ensino, particularmente, nesses dois países. Mais especificamente, essas obras foram aprovadas e adotadas, oficialmente, nas instituições de Ensino Público. Nessa perspectiva, buscou-se algumas fontes secundárias, a fim de obter a complementação para ratificar as teorias e as práticas estabelecidas nos materiais didáticos.

Para tanto, foi necessário reconstruir o momento histórico-intelectual da sua época nos postulados da Historiografia Linguística, com base nos princípios de Konrad Köerner (1989, 1995, 1996), assim como em Swiggers (1990), De Clerq & Swiggers (1991) e Altman (1998); nos trabalhos de Bastos (1998), Bastos et al (2002), Bastos e Palma (2004), Casagrande (2005), Iório (2007), Hanna (2009) e Zanon (2007), que tratam da Historiografia da Língua Portuguesa. Além disso, da Lusofonia, especialmente, nos preceitos apresentados por Bastos Filho, Bastos e Brito (2008), Brito e Martins (2004), pois se é favorável à perspectiva de que, por meio do conhecimento integral e interpretado do passado, se tornará claro o presente e, desse modo, serão percorridos caminhos mais consistentes no futuro.

Assim, com base nesses princípios e passos investigativos, apresenta-se o objetivo geral do presente neste trabalho que é traçar um paralelo entre as obras produzidas para Portugal e para o Brasil, para verificar se há um movimento nacionalista de valorização das diferenças regionais que se reflete na educação portuguesa e na brasileira e, assim, os objetivos, de maneira específica, que se transcreve a seguir:

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

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

Ao serem retomados, observa-se como se deu o processo de ensino e da implantação de uma política linguística, por meio da contribuição da gramaticografia da Língua Portuguesa e da legislação. No tocante ao primeiro e ao segundo objetivos, pode-se dizer que ambos foram atingidos, na medida em que (re)construímos, ao longo do trabalho, as Dimensões historiográficas, em abordagens teóricas de Historiografia Linguística.

Este estudo nos permitiu identificar, por um lado, os conceitos de Historiografia Linguística, estudos críticos de documentos gramaticais; enfocando, particularmente, posicionamentos linguísticos constantes nas obras e as implicações socioculturais referentes aos diversos momentos históricos, correspondentes ao recorte de análise.

Por outro lado, (re)construir as Dimensões contextuais, com abordagens lusófonas e contexto histórico e educacional, tanto em Portugal, quanto no Brasil, na segunda metade do século XIX.

Dessa forma, pôde-se perceber que, em Portugal, a questão educacional ficou a cargo do governo, administrada, gratuitamente, pelas Câmaras Municipais ou pelas Juntas de Paróquia. Isso, porém, não cerceava a liberdade de qualquer cidadão de ensinar, particularmente, quaisquer artes ou ciências honestas. Para tanto, esse benefício era concedido, unicamente, a pessoas detentoras de atenção de bons costumes que participassem essa intenção, por escrito, às Autoridades da Administração Geral.

No que concerne às ideologias dos professores, particularmente, identificou-se que eram punidos, judicialmente, os que abusavam do seu ministério ao ensinar doutrinas subversivas da ordem estabelecida, imorais ou irreligiosas. Como se observou, ao professor era permitido, apenas, ocupar-se da reprodução da ideologia impositiva, contida nos materiais didáticos, aos alunos. Isso implica dizer que ele aceitava a dominação do poder público, na medida em que se submetia às normas estabelecidas.

O método, geralmente, adotado nas escolas estabelecidas pelo governo, tanto em Portugal quanto no Brasil, era o de Lancaster ou Ensino Mútuo. Esse sistema de ensino, para Instrução Primária, foi amplamente divulgado, uma vez que com esse método ensinavam-se

centenas de crianças ao mesmo tempo. Com isso, a instrução chegava a diversas localidades.

Em relação ao terceiro objetivo, pode-se dizer que foi atingido. Dito isso, ao verificar quais as dimensões linguísticas que, efetivamente, contribuíram para o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil, notou-se que os autores dos materiais didáticos – gramaticografia, apesar de conhecerem as novas concepções linguísticas, optaram por manter a tradição clássica lusitana em suas obras. Uma das principais realizações dos linguistas, do século XIX, foi direcionar sua investigação científica em base sólida, por meio do método comparativo. Uma justificativa para essa tomada de posição dos autores encontra-se no fato de que, para que as obras fossem aprovadas com o intuito de serem adotadas, deveriam ser elaboradas de acordo com as normas governamentais.

No que se refere ao quarto objetivo, pode-se afirmar que foi cumprido, na medida em que se analisou as fontes primárias, de acordo com os três aspectos que nortearam a análise. O primeiro aspecto, especificado, foi a análise da Organização da obra. Considerando-se as teorias linguístico-gramaticais que estavam na base das Gramáticas de Língua Portuguesa, pode-se afirmar que representam um movimento de continuidade da tradição greco-latina. Em síntese, esse material didático apresenta as questões linguísticas influenciadas pela obra dos gramáticos de Port-Royal, especialmente. Assim sendo, com relação à organização da sua estrutura, pode-se considerar que o procedimento é de continuidade.

O segundo aspecto, a análise da Introdução, foi atingido, em virtude de se ter identificado nos documentos a pretensão em desenvolver a obra, aprofundando-a; algumas críticas relativas à restrição do material didático ao Ensino Primário, sugerindo que fossem divulgados aos que não frequentam a sala de aula, ambas de Dias (1884). Uma preocupação constante nos autores, a exemplo de Ribeiro (1889), é a de manter cada edição corrigida e muito melhorada.

Com relação ao terceiro aspecto, a análise dos conceitos de língua, linguagem e gramática, pode-se afirmar que foi atingido, uma vez que se identificou esses conceitos, explícitos ou mesmo implícitos, nas gramáticas.

Além disso, no que tange à análise, especificamente, em traçar um paralelo entre as obras produzidas para Portugal e para o Brasil para verificar se há um movimento nacionalista de valorização das diferenças regionais que se reflete na educação portuguesa e brasileira, também, foi

cumprido e se constatou que todos os autores se preocuparam em marcar o regionalismo na exemplificação de sua obra.

Pode-se apontar que os portugueses, Dias e Oliveira, eram mais contidos nessa elaboração; mesmo assim, Dias indicou nome de cidade “Lisboa”, nome de rio “Tejo”; marcou o poder do conquistador no exemplo “Pedro Alvares Cabral descobriu o Brazil” e, ainda, de uma outra forma “O Brazil foi descoberto quando reinava a D. Manoel”.

O autor português Oliveira, por sua vez, além dos adjetivos gentílicos “lisboense, coimbricense, portuguez”; também ressaltou a honra e dignidade do povo português com “Rei de Portugal”, “Patriarcha de Lisbôa” e “Bispo de Coimbra”.

Dando continuidade, ressalta-se que o autor brasileiro Ribeiro dedicou grande parte de uma lição para essa questão, discutindo, especificamente, “Das anomalias grammaticas; idiotismos; Agrupamento de palavras por familia e provincialismo; brazileirismo; dialecto”. Identificasse, também, o vocabulário tupi: “tapéra – aldeia em ruina; itan – concha; capoeira – matto novo; quéra – valente”.

O brasileiro Duarte inseriu em sua obra desde os adjetivos gentílicos “brasileiro, maranhense”; nomes de cidade “Olinda”, estado “Pará e Bahia”, nome de rio “Itapecuru”; país “Brazil”; até mesmo um grande sentimento de orgulho em ser brasileiro e viver no país “O Brazil é um Império vastissimo”.

Além dessas inserções, os autores também pontuaram os usos da língua, nem sempre bem-vindos, visto que todos primavam pelo purismo da língua. Com essa atitude, os autores mostram seu conhecimento, porém, indicam a forma “correta” de falar ou escrever.

Inicia-se com o português Dias, exemplificando “No estilo familiar, a lingua portugueza junta muitas vezes ao verbo um pronome pessoal na fôrma ou complemento indirecto nas expressões de admiração ou censura [...]: *Porque não me estuda? Não me saia d’aqui*”; ou mesmo quando indica a língua de prestígio “*bem* (que se lê como se estivesse *bêi*) Segundo a pronuncia da capital”.

Oliveira, por sua vez, também, quanto ao uso declara, quanto ao uso da letra **B** “É vicio mui vulgar nas províncias do norte do Reino confundir-se o *b*, letra labial pura, com o *v*, que é dento-labial, e por isso de som differente [...]. Tem *v* e não *b* na terminação. 1º os adjectivos terminados em *ivo* e *vel*, como – *adoptivo, amavel*”.

Em relação ao uso da língua, Ribeiro exemplifica com metátese “*rosairo* em vez de *rosário*, *esteiro* em vez de *estuario*; formas divergentes: “uma popular, outra erudita: *operar* e *obrar* (de *opreare*)”.

Finalizando com Duarte, que adverte quanto ao uso da língua pode ser viciosa, no caso da elipse: “*Chegarão* dois navios, um de Pernambuco, e outro da Bahia, isto é, *Chegarão* dois navios, um navio chegou de Pernambuco, outro navio chegou da Bahia”.

Verifica-se que tanto os gramáticos portugueses quanto os brasileiros possuem excelentes gramáticas para o estudo e ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no Brasil. Isso se deve às qualidades intrínsecas das obras, assim como à postura dos autores, que caminham entre a tradição e a inovação.

O método é, de certa forma, uma continuidade da tradição greco-latina, sobretudo na divisão das gramáticas e em algumas posições tomadas pelos autores. A exposição, como se procura ressaltar, em muitos casos, assemelha-se a dos gramáticos de Port-Royal. Convém esclarecer que se optou por relacionar essas obras em uma volta às origens gramaticais, uma vez que é identificado, por meio dos aspectos de análise selecionados, o clima de opinião que influenciou a elaboração das obras. Assim, pôde-se constatar a vigência da gramática da palavra, em detrimento da sintaxe. Inclusive, pôde-se considerar como a política linguística foi instaurada e de que maneira dirigiu o ensino de Língua Portuguesa, comparativamente, em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XIX.

Convém destacar-se dois questionamentos, o primeiro: qual era a função do ensino de português? Apresenta-se como resposta que a função do ensino de língua portuguesa, na segunda metade do século XIX, por meio dos materiais didáticos analisados, era de reconhecimento da norma padrão culta, em virtude de não levar ao conhecimento. O segundo questionamento: será que a concepção de linguagem que valoriza a norma gramatical, como a única forma, realmente, aceitável, persiste, até hoje, nas aulas de língua portuguesa? O ideal seria que não, no entanto, essa valorização, ainda, é real em algumas aulas de língua portuguesa.

Em vista do que foi exposto, uma abordagem historiográfica da Língua Portuguesa tem relevância primordial neste estudo, em virtude de que a pesquisa trata de quatro expoentes representantes da gramatografia, particularmente, aos materiais didáticos, abrangendo o contexto histórico e documental da segunda metade do século XIX. Nesse sentido, acredita-se que o presente trabalho poderá contribuir para o desvelamento de questões concernentes à política linguística, além de suscitar outras reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil.

REFERÊNCIAS

Fontes Primárias

DIAS, A. E. S. **Grammatica Portugueza Elementar**. 6. ed. Lisboa: Livraria escolar A. Ferreira Machado, 1884.

DUARTE, P. A. C. **Compendio da Grammatica Phisolphica da Lingua Portugueza**. São Luís: Livraria Editor Antonio Pereira Ramos D´Almeida, 1877.

OLIVEIRA, B. J. de. **Nova Grammatica Portugueza**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1862.

RIBEIRO, J. **Grammatica Portugueza**. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves & Cia, 1889.

Fontes Secundárias

ALMEIDA, J. R. P. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Trad. Antonio Chizzotti. Ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ALTMAN, C. **A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 1998.

ARNAUD, A.; LANCELOT, C. **Gramática de Port-Royal**. Tradução de Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios de Grammatica Geral Aplicados à nossa Lingoagem**. 6. ed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1875.

BASTOS, N. M. O. B. (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. (eventos).

BASTOS FILHO, F. V. R.; BASTOS, N. M. O. B.; BRITO, R. H. P. Língua Portuguesa; políticas de língua e olhares da cultura. In: BASTOS, N. B. (org.) **Língua Portuguesa**: lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008.

BASTOS, N. M. O. B. et al. Língua Portuguesa através dos séculos (XVI ao XX): em busca do método historiográfico. Araraquara: **Anais II EDIP**, 2002.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Orgs.) **História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. **Constituição brasileira de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 27 jan. 2010.

BRITO, R. H. P. de, MARTINS, M. de L. Moçambique e Timor-Leste: onde também se fala o português. In: **III Congresso Português da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM)**. Espanha, 2004.

BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: UNESP, 1997.

CAIRE-JABINET, M. P. **Introdução à Historiografia**. trad. de Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSP, 2003.

CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CHARTIER, R. **História cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHEVALIER, J. C. **Historie de la syntaxe: naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)**. Genève: Librairie Droz, 1968.

DE CLERQ, J.; SWIGGERS, P. **L'Histoire de la Linguistique: L'autre Histoire et L' Histoire d'une Histoire**. Neue Fraguen der Linguistik org. por Elizabeth Felbusch, Reiner Pogarell e Cornelia Weiss. Tübingen: Verlag, 1991.

FÁVERO, L L; MOLINA, M. A.G. **As concepções lingüísticas no século XIX: a gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996. Coleção memória da educação.

FELDMAN-BIANCO, B., CAPINHA, G. **Identities**: estudos de cultura e poder. São Paulo: HYCITEC, 2000.

FERNANDES, R. **O pensamento pedagógico em Portugal**. 2. ed. Porto: Biblioteca Breve, 1992

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1966.

GRIVET, A. **Nova gramatica analytica da lingua portuguesa**. Rio de Janeiro, Leuzinger, 1881.

GUIMARÃES, E. **História da Semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2004.

HANNA, V. L. H. “Reflexões sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil”. Revista do GEL, São Paulo, v.6, n. 2, p. 207-231, 2009.

HENRIQUES, M. C. “Os três segredos da lusofonia”. In: **Euronotícias**. 21 de julho 2000. Disponível em: http://www.islasdecaboverde.com.ar/islas_de_cabo_verde/noticias/os_tres_segredos_da_lusofonia.htm. Acesso 10 set. 2005.

IORIO, P. L. D. **O Ensino de Língua Portuguesa em São Paulo na segunda metade do Século XX**: Um Caminho Historiográfico. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

IORIO, P. L. D.; NOGUEIRA, S. M.; ALMEIDA, M. E. O ensino de língua portuguesa e a admissão ao ginásio: a proposta de Aída Costa. In. BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. **História Entrelaçada 5**: estudos sobre a linguagem em materiais didáticos – década de 1950. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2012.

KÖERNER, E. F. K. **Practicing Linguistic Historiography**: *Select essays*. Amsterdam & Philadelfia: John Benjamins, 1989.

_____. “Questões que persistem em Historiografia Lingüística”. Trad. de Cristina Altman [orig. inglês “Persistent Issues in Linguistic Historiography.” *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995] ANPOOL. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Lingüística** 2. 1996. p. 45-70.

KUNH, T. A. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LABOURDETTE, J.F. **História de Portugal**. trad. Magda Bigotte de Figueiredo. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

LIMA SOBRINHO, B. **A língua portuguesa e a unidade do Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MAGALHÃES, J. “Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação”. In Rui Vieira de Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.

MARTINS, N. S. **História da Língua Portuguesa: século XIX**. São Paulo: Ática, 1988.

MATEUS, M. H. M. **A face exposta da Língua Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil: 1834-1889**. 1º vol. Rio de Janeiro: Cia Ed. Nacional, 1939.

MOTA, C.A.M.G. “**António Sérgio: a cultura a democracia e a educação**”. (1996) Disponível em: http://www.geocities.com/ail_br/antoniosergioculturademocracia.htm. Acesso em: 03 fev. 2007.

MURRAY, S. O. **Theory Groups and the Study of Language in North América**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1994.

NEVES, M.H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

NEVES, P. A. **A escolarização dos saberes elementares em Portugal nos finais do Antigo Regime: Matérias e métodos de ensino (1771-1820)**. Porto: Maia, 1996.

NOGUEIRA, S. M. **Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico**. São Luís: EDUEMA, 2015.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

PORTUGAL. Decreto. **Regulamento da Instrução Primária de 07 de setembro de 1835**. Lisboa, 1835.

_____. Decreto. **Instrução Primária de 15 de novembro de 1836**. Lisboa, 1836.

_____. Ministério da Instrução Pública. **Instrução Primária**. Decreto de 1844. Lisboa: Imprensa Nacional, 1844.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SANTOS, A. A. Lusofonia: mitos, realidades e potencialidades. In: **Paixão lusófona**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.

SARAIVA, J. H. **História de Portugal**. 6. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1993.

SILVA, A. F. **Compendio da grammatica portuguesa**. Typografia Jorge Seckler, Rio de Janeiro, 1886.

SILVA, R. V. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SWIGGERS, P. **Historie de et Historiographie de l'enseignement du Français**: modèles, objets et analyses. Études de Linguistique Appliquée. Daniel Coste (ed.) n.78, 1990.

_____. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. In: **Revista argentina de historiografía lingüística**, I, 1, p. 67-76, 2009.

VASCONCELOS, J. L. de. **Opusculos**. volume IV, Filologia, parte II. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1929.

VERDELHO, T. **José Pereira Tavares e os estudos da língua**. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/hjco/aderav/Pg006000.htm>. Acesso em: 15 jan. 2009.

VIDIGAL, L. Leitura e manuais escolares em Portugal na 1ª metade do século XX. **Intercompreensão**. Santarém: Escola Superior de Educação, 1994.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 1995.

ZANON, M. Os manuais de correspondências comerciais (1950 – 2000): uma interpretação à luz da Historiografia Linguística. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2007.



Este livro foi composto na tipografia Aldine401, impresso em papel Offset 75g/m², capa em papel Cartão Supremo 250g, pela Gráfica e Editora Sete Cores Ltda. - Rua do Aririzal, Qda 02, N° 15, Jardim Eldorado, Turu, São Luís-Maranhão - Brasil - Fone: (98) 3248-7700