

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ALEXANDRE JOSÉ DA SILVA

***DESCONTINUUM E CONTINUUM GRAMATICAL: UM ESTUDO
DESCRITIVO-ANALÍTICO DA GRAMÁTICA METÓDICA DA
LÍNGUA PORTUGUESA DE NAPOLEÃO MENDES DE ALMEIDA***

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Alexandre José da Silva

Descontinuum e continuum gramatical: um estudo descritivo-analítico da Gramática Metódica da Língua Portuguesa de Napoleão Mendes de Almeida

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

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

São Paulo
2014

Banca Examinadora

SILVA, Alexandre José da. *Descontinuum e Continuum Gramatical: um estudo descritivo-analítico da Gramática Metódica da Língua Portuguesa de Napoleão Mendes de Almeida*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. 172 p.

RESUMO

Esta dissertação, dividida em quatro capítulos e situada na linha de pesquisa da *História das Ideias Linguísticas*, descreve e analisa a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, obra de um dos mais importantes gramáticos e filólogos de nosso idioma pátrio, o eminente Napoleão Mendes de Almeida.

Para o estudo desenvolvido neste trabalho, foi imprescindível buscar na *Gramática Metódica* referências que pudessem confirmar que o compêndio do proeminente autor caminha, mesmo que tenuemente, entre o *descontinuum* e o *continuum* gramatical. Portanto, ao nos debruçarmos sobre a referida obra, o diálogo com autores referenciais para Napoleão Mendes de Almeida se mostrou fundamental, caso, por exemplo, de Jerônimo Soares Barbosa – *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*, Ernesto Carneiro Ribeiro – *Elementos de Grammatica Portugueza* e Eduardo Carlos Pereira – *Grammatica Expositiva: curso superior*.

No primeiro capítulo, discorremos sobre o referencial teórico que fundamentou o trabalho, a *História das Ideias Linguísticas*, a fim de analisar de que modo um determinado saber linguístico é interpretado e analisado no decorrer do tempo. No segundo, tratamos não só do contexto de produção da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, mas também traçamos um panorama da situação educacional do Brasil, partindo da segunda metade do século XIX e chegando até a década de 40 do século XX. No terceiro capítulo, estudamos o horizonte de retrospectiva da gramática do autor, a fim de investigar o seu caminhar entre o *descontinuum* e o *continuum* gramatical. Essa retrospectiva indicou que as referências citadas por ele disseram muito sobre o seu pensamento gramatical. No quarto, apresentamos as descrições e as análises, momento em que rastreamos a obra em si.

Pudemos evidenciar que a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* transitou entre o *descontinuum* e o *continuum* gramatical, uma vez que as concepções gramaticais de outros autores foram apresentadas, analisadas, utilizadas e, quando necessário, ampliadas.

Por fim, vale dizer que esta dissertação não pretende ser conclusiva. Ao contrário, almeja a abertura de novos estudos a respeito de uma das gramáticas mais importantes de nosso idioma, ou seja, a GRAMÁTICA METÓDICA DA LÍNGUA PORTUGUESA.

Palavras-chave: História das Ideias Linguísticas; *Descontinuum* e *Continuum*; *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*; Napoleão Mendes de Almeida.

ABSTRACT

This dissertation, divided in four chapters, and positioned in line with research of the *History of Linguistic Ideas*, describes and analyses the *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, work from one of the most important grammar scholars and philologists from our Country's idiom, the eminent Napoleão Mendes de Almeida.

For the study developed in this work, it was unavoidable to search at *Gramática Metódica*, references to be able to confirm that the compendium of the famous author walks tenuously between the *descontinuum* and the *continuum* grammatical. So, as we lean over the referred work we notice that the dialogue with referential authors to Napoleão Mendes de Almeida, has shown to fundamental, using as example Jerônimo Soares Barbosa – *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*, Ernesto Carneiro Ribeiro - *Elementos de Grammatica Portugueza* and Eduardo Carlos Pereira – *Grammatica Expositiva: curso superior*.

In the first chapter, we discuss about the theoretical framework that justified the work, the *History of Linguistic Ideas*, in order to examine how a particular linguistic knowledge is interpreted and analyzed over time. In the second, we treat not only the context of production of *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, but also we will present an overview of the educational situation in Brazil, starting from the second half of the nineteenth century and reaching into the 40s of the twentieth century. In the third chapter, we study the horizon of retrospection of grammar of the author, in order to investigate their walk between *descontinuum* and *continuum* grammatical. This retrospection indicated that the references cited by him said a lot about his grammatical thought. In the fourth, we present the description and analysis, when we track the work itself.

We observed and had some evidences that the *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* transitioned between *descontinuum* and *continuum* grammatical, since the grammatical concepts of other authors were presented, analyzed, and used and extended when necessary.

Finally, we say that this essay is not intended to be conclusive. In contrast, aims at opening new studies on one of the most important grammar of our language, ie *GRAMÁTICA METÓDICA DA LÍNGUA PORTUGUESA*.

Keywords: History of Linguistic Ideas; *Descontinuum* e *Continuum*; Gramática Metódica da Língua Portuguesa; Napoleão Mendes de Almeida.

Aos meus pais. De modo mais especial, porém, para a minha mãe (Maria, a Dona Maria)... Indubitavelmente. Exemplo de pessoa e de lutadora (até hoje lutando... infelizmente, contra o Alzheimer). Apesar de não ter conhecido o universo da escrita, ficava feliz em saber que os filhos conheciam.

“Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta

Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida”

AGRADECIMENTOS

À minha família, pois sempre me apoiou e me incentivou em todos os momentos.

Aos colegas de curso: Ricardo, Ramon, Isabele, Sílvia e Ive.

Aos amigos que fiz durante a profissão docente: Marcelo Feitosa, Gilberto Rodrigues (geógrafo de mão cheia e fã de Vidas Secas) e Juraci Alcântara (muito competente e profissional. Ensinou-me muito sobre Projetos e Produção Textual).

Em especial: ao Márcio (amigo de longas jornadas) - desde a graduação lá na USP, passamos por todas as dificuldades típicas dos estudantes de baixa renda, aguentando as exigências da graduação e aprendendo muito.

Ao Cris, amigão, por todos os momentos acadêmicos, pelas conversas e cervejas. Aí Cris, nem imaginávamos que chegaríamos até aqui, mas... apesar de todos os empecilhos, chegamos. Parabéns para nós!

Em especial, também, à minha namorada, pois aguentou todas as minhas chatices e todos os meus momentos de estudo. *Très chic* até no nome: Merci. *Je t'adore!!*

Agradeço aos professores que contribuíram para a minha formação, pois foram fundamentais (aos da USP. E, mais ainda, aos da PUC).

Aos professores que estiveram na qualificação: Dieli Vesaro e Agnaldo Martino. Muito obrigado pelos comentários, sugestões e dicas. Obrigado mesmo pela atenção dada ao meu trabalho.

De forma muito e muito especial, à **professora Leonor Lopes Fávero**, afinal mostrou-me o quão interessante é o estudo da História das Gramáticas, além, é claro, de ser competente e sábia. Sou muito agradecido por todos os momentos vividos durante esse aprendizado iniciado no Curso de Especialização. Sempre atenta, apoiando e ensinando e, quando necessário, cobrando de maneira singela. Palavras de incentivo e de brincadeira quando me sentia estafado. Só posso dizer muito obrigado e reforçar meu mais profundo respeito e admiração. Por fim e apenas para lembrá-la: eu sou o Cosme (rsrsrs).

À CAPES, por me contemplar com a bolsa integral de estudo.

Conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão dever do brasileiro que preza sua nacionalidade. A língua é a mais viva expressão de nacionalidade. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos.

Napoleão Mendes de Almeida

Magister dixit...
Finis coronat opus

SUMÁRIO

Introdução.....	p. 17
-----------------	-------

Capítulo I – Fundamentação Teórica

1.1 Considerações Iniciais.....	p. 22
1.2 História e História das Ideias Linguísticas.....	p. 23
1.2.1 Os <i>Annales</i> : fundadores e gerações.....	p. 26
1.2.2 O fato da gramatização.....	p. 30
1.2.3 O conceito de gramatização.....	p. 32
1.3 Ideias Linguísticas no Brasil.....	p. 37

Capítulo II – Gramática: História, Educação e Ensino no Brasil

2.1 Considerações iniciais.....	p. 46
2.2 O Império, A República e As Ideias Pedagógicas.....	p. 47
2.2.1 As reformas educacionais no Império.....	p. 49
2.2.1.1 As reformas educacionais na 1ª República.....	p. 61
2.3 Era Vargas: As transformações educacionais e a Política da Língua.....	p. 70

Capítulo III – O horizonte de retrospecção da obra *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*

3.1 Referências gramaticais de Napoleão Mendes de Almeida: universo de retrospecção.....	p. 82
3.2 As obras.....	p. 87
3.3 Jerônimo Soares Barbosa – <i>Grammatica Philosophica</i>	p. 88
3.3.1 A obra: estrutura.....	p. 90

3.3.2	Conceito de gramática.....	p. 90
3.3.3	As partes da gramática.....	p. 91
3.4	Ernesto Carneiro Ribeiro – Elementos de Grammatica Portuguesa.....	p. 95
3.4.1	A obra: estrutura.....	p. 96
3.4.1.1	Conceito de gramática.....	p. 97
3.4.2	As partes da gramática.....	p. 97
3.5	Eduardo Carlos Pereira – Gramática Expositiva (curso superior).....	p. 99
3.5.1	A obra: estrutura.....	p. 101
3.5.2	Conceito de gramática.....	p. 101
3.5.3	As partes da gramática.....	p. 102
3.5.3.1	Lexeologia.....	p. 103
3.5.3.2	Morfologia.....	p. 104
3.5.3.3	Sintaxe.....	p. 106
3.5.4	Partes finais.....	p. 108

Capítulo IV – Gramática Metódica da Língua Portuguesa – Napoleão Mendes de Almeida

4.1	O autor e sua obra.....	p. 110
4.1.1	A gramatização.....	p. 114
4.2	Divisão da gramática: estrutura.....	p. 115
4.2.1	A base textual.....	p. 121
4.2.2	Fundamentos gramaticográficos: discurso.....	p. 124
4.2.3	Fundamentos gramaticográficos: norma.....	p. 125
4.3	A <i>Metódica</i> : análise.....	p. 130
4.3.1	Definição de gramática e sua partição.....	p. 130
4.3.2	Partição: Lexeologia e Sintaxe.....	p. 133
4.3.2.1	Lexeologia.....	p. 133
4.4	Morfologia.....	p. 136

▪ I – Taxeonomia.....	p. 137
▪ A – Substantivo (capítulo VIII).....	p. 137
▪ B – Adjetivo (capítulo XII).....	p. 139
▪ C – Verbo (capítulos XV, XVII, XIX e XXVI).....	p. 142
▪ D – Pronome (capítulos XVI e XVIII).....	p. 147
▪ E – Advérbio (capítulo XXVII).....	p. 149
▪ F – Preposição (capítulo XXVIII).....	p. 152
▪ G – Conjunção (capítulo XXIX).....	p. 153
▪ H – Interjeição (capítulo XXX).....	p. 154
4.5 Sintaxe – estudo das palavras combinadas.....	p. 155
4.5.1 Preliminares.....	p. 155
4.6 Partes finais.....	p. 158
4.6.1 Apêndice Literário (capítulo XLII).....	p. 158
4.6.2 Índice Alfabético e analítico.....	p. 159
4.6.3 Referências à 1ª edição.....	p. 159
Considerações finais	p. 161
Referências Bibliográficas	p. 163
Anexos	p. 171

Lista de Quadros

Quadro 1. Brasil Império (reformas)	p. 50
Quadro 2. Brasil República (reformas)	p. 62
Quadro 3. Brasil República (reformas)	p. 74
Quadro 4. Organização Curricular: disciplinas – Ciclo Fundamental.....	p. 75
Quadro 5. Decretos-lei	p. 80
Quadro 6. Gramáticos e Dicionaristas	p. 83
Quadro 7. Autores exemplares	p. 123
Quadro 8. Gramática e sua divisão	p. 132

Lista de gráficos

Gráfico 1. Citações literais p. 86

Gráfico 2. Partição da gramática p. 133

Lista de tabelas

Tabela 1. Estudos Filológicos do Brasil p. 43-4

Tabela 2. Citações p. 84

Tabela 3. Verbos p. 146

Tabela 4. Locuções Adverbiais p. 151

Introdução

O trabalho aqui desenvolvido, situado na linha de pesquisa da História das Ideias Linguísticas, tematiza a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida¹, à luz das gramáticas do final do século XIX e do primeiro quartel do século XX, tendo como base autores de referência para ele quando da feitura de sua obra.

Embora não encontremos, no prefácio da *Metódica*, citação ou comentário explícito sobre algum gramático que tenha sido a sua fonte primária, NMA cita os nomes de outros estudiosos da língua portuguesa que, de algum modo, contribuíram para a sua produção gramatical.

Inicialmente, o trabalho realizado teve como ponto de partida responder a uma grande questão: será que a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, produzida nos meados do século XX, circula pelo *descontinuum* e pelo *continuum* gramatical em relação às gramáticas anteriores e por ele consideradas fonte de sua produção, como fora o caso da *Gramática Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira?

Assim, ao estudarmos a *Metódica*, o objetivo desta dissertação é observar o *descontinuum* e o *continuum* gramatical em relação às gramáticas anteriores a ela. O estudo aqui desenvolvido permitiu compreender o porquê de alguns estudiosos o considerarem apenas um gramático ortodoxo e de pouca contribuição para a história da gramática no Brasil.

Para tal empreitada, foi imprescindível buscar na *Metódica* referências que pudessem confirmar que o trabalho de Napoleão Mendes de Almeida caminha, mesmo que tenuemente, entre o *descontinuum* e o *continuum* gramatical. Ao nos debruçarmos sobre a *Metódica*, então, o diálogo com autores referenciais para NMA se mostrou fundamental, caso, por exemplo, de Jerônimo Soares Barbosa – *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*, Ernesto Carneiro Ribeiro – *Elementos de Grammatica Portugueza* e Eduardo Carlos Pereira – *Grammatica Expositiva: curso*

¹ Utilizaremos a sigla NMA para fazer referência a Napoleão Mendes de Almeida e o termo *Metódica* ao falarmos do objeto de nosso trabalho, no caso, a 1ª edição, 1943, da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*.

*superior.*²

Optamos por sustentar a ideia de que a obra *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* é um modelo de estrutura gramatical herdado da tradição, porém de descontinuidade quando diz ser a sua gramática fruto de uma preocupação com a estruturação da obra (aprofundando, para isso, a análise dos conteúdos - ora buscando maiores explicações dentro do próprio universo idiomático, ora aprofundando a análise a partir de explicações nas bases latina e grega). E tudo isso sempre preocupado em não tornar sua *Metódica* um livro de gramática histórica, filosófica ou científica, mas sim uma gramática fortemente preocupada com a clareza e o didatismo dos conteúdos, fazendo de seu compêndio “*uma mistura de simplicidade e erudição, que exponha com raciocínios simples e termos chãos o que de melhor existe no terreno de nosso idioma*” (p. 14).

Além disso, foi imprescindível relacionar a análise da *Metódica* com a obra *Gramática Expositiva – curso superior*, de E. Carlos Pereira (1907), pois é o autor mais citado e mais utilizado como referência em assuntos gramaticais (sem contar a notória semelhança de estruturação entre essas gramáticas).

Ao mesmo tempo, percebeu-se que a obra de NMA encerra uma forte preocupação com a ideia de MÉTODO para uma melhor compreensão e aprendizagem da gramática de língua portuguesa. Em seu prólogo, a questão do método é um ponto reinante, pois

(...) todas as nossas gramáticas, na ordem em que atualmente vêm expondo as categorias gramaticais, encerram grave erro de método (...) chamo aqui a atenção para os títulos que encabeçam todas as páginas de minha gramática; a simples leitura de qualquer desses títulos, em qualquer das páginas, indicará, racional e minuciosamente, em que ponto da gramática se encontra o estudante. (p. 13)

Situar a *Metódica* como uma grande e importante obra na história da gramática no Brasil é ter clareza de que muitos especialistas no campo da linguística dirão se tratar de um autor pouco relevante e de uma obra estanque dentro do universo linguístico, uma vez que as contribuições para o debate seriam nenhuma devido à ortodoxia e ao preconceito de seu discurso ao longo das décadas do século XX, principalmente pelo

² A partir de agora, quando fizermos referência a esses autores, utilizaremos as seguintes formas: Soares Barbosa, E. Carlos Pereira e Carneiro Ribeiro. Utilizaremos, também, na análise das obras, a ortografia da época.

fato de NMA ter trabalhado por muito tempo como colunista do jornal *O Estado de São Paulo* na função de “consultor” para assuntos gramaticais³ e lá ser taxativo em relação aos avanços linguísticos: não servem para nada.

A escassez de pesquisas a respeito do conjunto da obra de NMA ainda é muito grande e revela que muitos estudos ainda estão à espera de investigações. Pouquíssimos e esparsos são os trabalhos acadêmicos e não acadêmicos a respeito de NMA e ainda mais incipientes a respeito de sua *Gramática Metódica* – todavia, muitos são os alaridos em relação ao autor por conta dos embates entre ele e os linguistas.

Destarte, o trabalho aqui desenvolvido se pautou na 1ª edição da *Metódica* - 1943 - e teve como temática o *descontinuum* e o *continuum* gramatical. Vale ressaltar que a ideia de uma “gramática metódica” não havia sido realizada no Brasil e que a gramática de NMA foi e é, até o presente momento, a única a não apresentar adjetivações até então muito recorrentes em outros autores, por exemplo: EXPOSITIVA, HISTÓRICA, SECUNDÁRIA, SINTÉTICA, ANÁLITICA, FILOSÓFICA, MODERNA. E não é apenas uma mera questão adjetiva que temos no termo, já que o próprio autor frisa, ao longo de sua gramática, a importância do método para os estudos gramaticais, pois dizia que as outras que o antecederam falharam nesse quesito, o que para ele era um equívoco crasso, já que muitas delas objetivavam o ensino escolar.

Assim, não é difícil afirmar que, de certo modo, NMA parece ocupar o lugar deixado pelo autor da mais editada gramática brasileira, E. Carlos Pereira⁴.

Outro ponto importante: das referências citadas por NMA, a obra de E. Carlos Pereira é a que espelha a obra de NMA, não apenas nas bases gramaticais como também na estrutura do livro em si. As demais, umas mais outras menos, não são tão semelhantes assim.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da dissertação, destacamos os seguintes:

- levantamento e análise do material teórico a ser pesquisado;
- seleção e análise do *corpus* gramatical;
- análise da gramática.

³ Escrevia a coluna chamada “**Questões Vernáculas**”.

⁴ De acordo com a Editora Saraiva (detentora dos direitos de publicação desde a primeira edição), a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* alcançou a marca histórica de mais de 500 mil exemplares (45ª edição, 5ª tiragem: dados referentes ao ano de 2003).

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. **No primeiro**, denominado **Fundamentação Teórica**, discorreremos sobre o referencial teórico que fundamentou o trabalho. É o capítulo que tratará de questões concernentes à História das Ideias Linguísticas, a fim de analisar de que modo um determinado saber linguístico é interpretado e analisado no decorrer do tempo. Para tanto, far-se-á necessário indicar o entrelaçamento, que passa a ser condição *sine qua non*, entre Linguística e História, uma vez que por meio dessa interdisciplinaridade observamos a história em sua totalidade. A aproximação entre as duas áreas revela que a História, hodiernamente, longe de elencar datas e fatos, discute novos objetivos: crença, comportamentos sociais, religião, vida e morte etc. E a Linguística procura estudar o meio fundamental da comunicação entre os homens, a linguagem.

No segundo, denominado **Gramática: História, Educação e Ensino no Brasil**, trataremos não só do contexto de produção da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, mas também traçaremos um panorama da situação educacional do Brasil, partindo da segunda metade do século XIX e chegando até a década de 40 do século XX. Traçar esse panorama será importante, pois a proposta de investigar o *descontinuum* e o *continuum* gramatical, na *Metódica*, se alicerça, em parte, na observação de que as ideias relacionadas ao ensino e à educação no Brasil também se fizeram por meio de um *descontinuum* e um *continuum* pedagógico, ocasionando, assim, a produção de obras, em especial as dedicadas à Língua Portuguesa, que buscavam se adequar não só às novidades dentro do próprio campo do saber, mas também às proposições oriundas das reformas educacionais.

No terceiro, denominado **O horizonte de retrospectão da obra Gramática Metódica da Língua Portuguesa**, estudaremos a retrospectão a fim de investigar o seu caminhar entre o *descontinuum* e o *continuum* gramatical. Essa retrospectão revela muito sobre as ideias gramaticais de NMA, pois, ao estudarmos a obra, é possível perceber que as referências citadas por ele dizem muito sobre o seu pensamento gramatical, já que nos permite observar que a *Metódica* tem fortes referências em autores importantes dos séculos XIX e XX.

No quarto e último capítulo, denominado **Gramática Metódica da Língua Portuguesa - Napoleão Mendes de Almeida**, virão as análises, momento em que rastreamos a obra em si.

Esta dissertação não arroga para si o direito de ser conclusiva. Ao contrário, almeja a abertura de novos estudos a respeito daquele que foi um dos mais importantes gramáticos e filólogos da Língua Portuguesa, ou seja, o eminente NAPOLEÃO MENDES DE ALMEIDA.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Considerações iniciais

Este capítulo trata de questões concernentes à História das Ideias Linguísticas, a fim de analisar de que modo um determinado saber linguístico⁵ é interpretado e analisado no decorrer do tempo. Para tanto, faz-se necessário indicar o entrelaçamento, que passa a ser condição *sine qua non*, entre Linguística e História, uma vez que a partir dessa interdisciplinaridade poderemos observar a história em sua totalidade e não mais em seu isolamento disciplinar (em voga durante longos anos). Nesse sentido, a aproximação entre as duas áreas revela que

a História, hoje, mais que arrolar datas e fatos, procura discutir novos objetivos; atitudes perante a vida e a morte, crenças, comportamentos, religiões etc. e a Linguística que, *grosso modo*, estuda o meio essencial da comunicação humana, a linguagem. (Fávero & Molina, 2004, p. 132).

O saber linguístico é o produto histórico surgido da interação entre as tradições, já que a manifestação de ideias que circula ao redor de um saber sofre influências resultantes não só de acontecimentos políticos, sociais e culturais, mas de mentalidades legadas do passado. Por conseguinte, ao iniciarmos o estudo da obra de NMA, foi fundamental que tivéssemos em mente que, ao pesquisador da História das Ideias Linguísticas, cabe, pois, realizar o maior levantamento possível das fontes para o cumprimento de sua investigação, mesmo sabendo que nem sempre a tarefa é fácil.

Nesse sentido, ratifica-se a opinião de Fávero & Molina (2006, p. 26-8) no que diz respeito aos objetivos a que se deve submeter quem se aventura nos meandros de uma pesquisa. A saber:

1º – a exaustividade: ao analisar um documento, o pesquisador nunca apreende

⁵ Por saber linguístico, devemos ter o seguinte entendimento: “é todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto de uma reflexão metalinguística ou de uma atividade metalinguística não explícita” – FÁVERO & MOLINA (2006, p. 24).

conceitos, leis e teorias de forma abstrata, pelo contrário, esses são percebidos numa unidade histórica anterior, em que são representados e podem ser recuperados e analisados. Isto quer dizer que o ato de saber possui *um horizonte de retrospectão e um de projeção* (Auroux *apud* Fávero & Molina, *idem*) e esse saber não destrói seu passado; ao contrário, ele o organiza e o escolhe, do mesmo modo que antecipa seu futuro.

Assim, quanto mais o inventário aumenta, mais esfumada a noção de exaustividade, cabendo ao pesquisador recolher os fios que constituem esses saberes, identificá-los e esticá-los para atá-los às diferentes áreas.

2º – a busca das fontes: empreitada extremamente perigosa, por vários motivos, especialmente pela dificuldade de acesso à documentação e pela seleção do material (uma vez que nem sempre é tarefa fácil conseguir localizar obras ou edições).

3º – o estudo da documentação: no tocante à análise do material, deve-se considerar o documento como dispositivo não sacralizado e, assim, interpretado no seio em que foi criado.

1.2 História e História das Ideias Linguísticas

É inerente ao ser humano a preocupação em fazer história, independentemente da época. Na Antiguidade, história era sinônimo de narração ordenada dos fatos numa sucessão temporal. Para os gregos, sua significação estava vinculada à informação e à investigação científica que almejava o desvendar das questões ligadas ao universo. Para os romanos, era sinônimo de patriotismo, já que a ideia era servir de modelo na condução da pátria, principalmente por conta dos efeitos surgidos da dominação romana no Ocidente.

Na Idade Média, a história passa a ter um alcance filosófico baseado em uma visão de mundo surgida do triunfo do Cristianismo. Nos dizeres de Glénisson (1986, p. 13), “a vinda de Cristo tinha um sentido para todos os homens. Exigia-se, portanto, uma nova concepção da história universal, na medida em que esta deveria ser dotada de uma unidade”.

Já no Renascimento, o racionalismo se impõe. A preocupação passa a ser a busca pelos textos antigos e documentos, a fim de se reconstituir o passado. No século

XVIII, os pensadores iluministas mostravam a história como progresso da humanidade. Já no século XIX, muitos países passaram a criar sociedades de pesquisa para que houvesse o levantamento das documentações referentes ao próprio passado.

Desse modo, era mais do que necessária a elaboração de métodos e leis que promovessem a objetividade na história. Para isso, cabia ao historiador realizar um levantamento estritamente minucioso dos fatos.

Nesse sentido, do século XIX até o presente momento, é sabido que muitas foram as transformações ocorridas na ciência, na tecnologia e no comportamento humano. E pelo menos nos últimos cem anos, a História viveu muitas transformações, dentre elas o total de sua abrangência e sua possível relação com outras ciências (Sociologia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia, Linguística). Por parte dos historiadores, houve uma, por assim dizer, “revolução documental”⁶, já que a tônica das investigações não estava mais nas hagiografias, nas biografias de personalidades notórias ou na descrição de feitos heroicos. Surge a necessidade de se investigar novos temas (educação, família, por exemplo) e novos documentos (testamentos, inventários, cartas – manuscritas ou impressas).

Tais fontes de análise subsidiariam interpretações mais consistentes, uma vez que os fatos seriam analisados *pari passu* com seus contextos históricos.

É no início do século XX que a tentativa de se construir uma nova concepção de história pautada em ações como: alargamento em relação à noção de fonte histórica, a observação do fato histórico como uma construção histórica, o desejo de se construir uma história ao alcance de todas as esferas das atividades humanas e o imbricamento com outras áreas (economia, geografia, linguística), em oposição a uma história tradicional⁷, faz surgir em 1929, na França, a *École des Annales*⁸.

⁶ A expressão “revolução documental” faz referência à mudança proporcionada pela Nova História no que diz respeito ao documento histórico. Nos dizeres de Le Goff (A História Nova, p. 133), “a História Nova ampliou o campo do documento histórico; ela substitui a história essencialmente baseada em textos e em documentos escritos, por uma história fundamentada numa ampla variedade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos iconográficos, resultados de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, quando se trata de um passado mais longínquo, vestígios de pólen fóssil, uma ferramenta”, In: NOVAIS, Fernando A. e SILVA, Rogério Forastieri. **Nova História em perspectiva**. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

⁷ Entendida, também, como *história historizante*, que se preocupa com fatos (políticos, militares, por exemplo) e o arrolar desses fatos numa perspectiva meramente descritiva.

⁸ Importante dizer que, em paralelo à criação dos *Annales*, no ano da grande crise econômica mundial de 1929, a revista *Les Annales D'Histoire Économique et Sociale* é idealizada e fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, aproveitando-se da necessidade de se mudar a visão de uma história política para uma história preocupada com os aspectos econômicos e sociais que se impunham por conta do momento de crise.

Para os seus fundadores, Lucien Febvre e Marc Bloch a fim de fazer valer a mudança a que almejavam, tornava-se necessário:

- 1 - fazer com que a história deixasse de ser um empilhamento de narrativas de acontecimentos e se realizasse em torno de uma história-problema⁹;
- 2 - fazer história de todas as atividades humanas e não apenas da história política;
- 3 - fazer com que outras áreas viessem colaborar com a ampla abertura temática a que se propunham.

Da relação que os *Annales* promoveram com outras áreas, a Linguística não se ausentou. Como se lê nas bem observadas palavras de Chevalier (1995, p. 84)

No grande jogo contemporâneo das comparações interdisciplinares, parece bastante evidente, ou melhor, natural que linguística e história devam ser confrontadas; nesta ciência do movimento dos povos que a história institui, seria estranho que não desempenhasse seu papel a ciência que estuda esse meio essencial de comunicação, as linguagens. Dos grandes e importantes progressos realizados pela linguística, há vários decênios, que fizeram provavelmente – e para muitos – dessa disciplina uma ciência-piloto, a história deveria tirar grande proveito.

A renovação promovida pelos *Annales*, no que tange ao estudo histórico, revelou que a história tradicional – alicerçada na simples narrativa de acontecimentos ou no simples acumular de documentos – não dava conta de explicar os mais variados fatores – sociais, culturais, políticos, filosóficos, econômicos – vinculados à produção ou à elaboração de documentos. Nesse sentido, urgia a necessidade de se repensar o passado por meio de novos conceitos e hipóteses, tornando a fonte documental um material de comprovação ou não da hipótese levantada.

Logo, a proposta de se fazer uma nova leitura da história surge com o objetivo de se observar outros aspectos que não mais o político e, desse modo, como bem observou Dosse (2003, p. 370), uma característica marcante originada dos *Annales* é a negação do aspecto político da história. Assim,

⁹ Para os historiadores dos *Annales*, história-problema é a história que alcança todas as atividades humanas, que alarga o conceito de fonte histórica e se coaduna com outras disciplinas, objetivando a interdisciplinaridade.

Entre os *Annales* dos anos 30 e os dos anos 80, pode-se localizar certo número de continuidades e descontinuidades. A mesma negação do aspecto político dos *Annales* desde seu nascimento, o mesmo procedimento de captação das ciências sociais, de tudo que aparece como novo, a mesma terceira via entre história tradicional historicista e o marxismo ossificado, da qual os *Annales* preencherão os vazios ao investir em domínios inexplorados, e ao mesmo tempo quebra-mares de resistência ao marxismo e substituto deste último: não ideologia, mas mentalidade, não materialismo mas materialidade, não dialética mas estrutura.

Ao negar o aspecto político da história, qualquer historiador passa, pois, a ampliar o seu horizonte, já que busca novos campos e novos objetos de pesquisa. O caminhar da história, então, vai das posições para as representações, das hierarquias para as relações. Por conseguinte, essa negação do aspecto político do horizonte da História permite ao historiador se aventurar cada vez mais em novos campos e novos objetos de pesquisa.

Não conformados com a *história historizante*, Lucien Febvre e Marc Bloch iniciaram, portanto o pensamento de uma história-ciência que pudesse construir e reconstruir o passado, fugindo de uma história pautada no arrolar de datas e fatos. Para isso, o objeto dessa nova perspectiva da história passa a ser o homem, suas realizações e significações no mundo.

1.2.1 Os *Annales*: fundadores e gerações

Aquele que desejasse estudar História ou fazê-la, nos anos iniciais do século XX, estaria diante de um grande arrolar de acontecimentos, mesmo sabendo que esse arrolamento apresentava visões de mundo distintas.

Todavia, não deixaríamos de perceber que a análise histórica registraria como fato importante a história militar, a dos reis, da diplomacia, de maneira puramente narrativa, descritiva e, por que não, dogmática¹⁰.

Por conta dessa antiga narrativa convencional da história, a impaciência de alguns historiadores faz com que uma *Nova História* surja a fim de não apenas recontar

¹⁰ Para Le Goff (*id. ibid.* p. 146), é, também, “história econômica, demográfica, história das técnicas e dos costumes e não somente história política, militar, diplomática. História dos homens, de todos os homens, e não unicamente dos reis e dos grandes homens. História das estruturas, e não apenas dos acontecimentos. História em movimento, história das evoluções e das transformações e não história estática, história-quadro. História explicativa, e não história puramente narrativa, descritiva ou dogmática”.

o passado, mas derrubar os muros historizantes que circundavam o fazer histórico. O passado precisaria ser cirurgicamente aberto, alargado e interpretado e o procedimento para promover a mudança substancial na compreensão da história seria realizado pelos *Annales*.

Logo, nas palavras precisas de Stuart Clark (2011, p.183-4),

Foi com o propósito de derrubar os muros intelectuais que a circundavam que o medievalista Marc Bloch e seu colega na Universidade de Estrasburgo, Lucien Febvre, fundaram em 1929 o primeiro *Annales* (*Annales d'Histoire Economique et Sociale*). Bloch e Febvre desdenhavam o que consideravam ser o positivismo estéril da historiografia oficial¹¹ (...) e passaram a julgar irremediavelmente artificial e irrelevante a história centrada em eventos isolados, ligados apenas por sua posição relativa em séries cronológicas.

A Escola dos *Annales*, surgida em paralelo à criação dos *Annales*, apresentava três fases distintas e se alicerçava das mesmas proposições apresentadas no editorial do primeiro número da revista, ou seja, procurava romper com a *história historizante* e promulgar uma nova abordagem.

A primeira geração, encabeçada por Lucien Febvre e Marc Bloch, englobava o período de 1920 até 1945 e alardeava a necessidade de uma mudança abrupta em relação à compreensão da História. Promulgava uma abertura mais ampla nas propostas e métodos de investigação histórica e refutava a história tradicional.

A segunda geração englobava o período de 1945 até 1968 e ficou conhecida como *Era Braudel*. Apresentava a concepção do tempo de longa duração e o método serial (divisão em três partes do tempo histórico: a) o tempo curto – fatos e acontecimentos aparentemente independentes; b) as conjunturas – um ritmo mais lento das variações históricas; c) as estruturas – durabilidade e estabilidade das realidades um espaço histórico de longa duração).

¹¹ Provável referência ao pensamento de um dos maiores historiadores do século XIX, no caso, Leopold von Ranke – nascido em 21/12/1795, em Wiehe, Alemanha e falecido em 23/05/1886, em Berlim, Alemanha. Considerado o pai da história científica, definiu a medida de boa parte dos escritos históricos posteriores, introduzindo ideias importantes acerca do uso do método científico na pesquisa histórica, principalmente quanto ao uso de fontes primárias. Dava ao documento (fonte) uma valorização exacerbada, além de defender a ideia de que a história deveria se pautar pela objetividade. A expressão **Wie Es Eigentlich Gewesen** (mostrar aquilo que realmente aconteceu) é considerada por muitos historiadores um princípio-base. Para muitos historiadores, a expressão significa dizer que os fatos históricos deveriam ser apenas apresentados e não interpretados. Para essas poucas palavras a respeito de von Ranke, servimo-nos da seguinte fonte: Seminário Brasileiro de História da Historiografia, site:www.seminariodehistoria.ufop.br – acesso em 04/03/2013.

A terceira geração foi presidida por Jacques Le Goff, ex-aluno de Braudel. Essa geração teve como marca fazer com que a história das mentalidades reaparecesse e ganhasse propulsão. Englobou o período de 1968 até 1989 e centrou seus esforços na vida cotidiana, nas representações, nas interpretações e nas mentalidades; ampliou o conceito de *fonte histórica*, uma vez que se utilizou de uma miscelânea de fontes: testamentos, inventários, documentos religiosos, psicológicos, orais, arqueológicos, entre outros. A História das Mentalidades propõe um trabalho de representação do indivíduo que integra a sociedade, observando o modo de pensar, agir e se comportar desse indivíduo.

Nesse sentido, a História das Mentalidades,

busca identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, interpretada e deixada para a posteridade. Nesse sentido, é necessário pensar essa *história* como um trabalho de *representação*, isto é, como são traduzidas as posições e interesses dos indivíduos que compõem a sociedade, como pensam que ela é, como agem, ou como gostariam que ela fosse. Essa representação passa a ser entendida como uma interligação: uma *imagem presente* suscita um *objeto ausente*, numa relação de interdependência que regula os indivíduos em diversas situações (FÁVERO & MOLINA, 2006, p. 23).

Ressalte-se, também, o fato de que o conhecimento científico passa por transformações que almejam uma relação de trabalho de não somente um pesquisador, mas das relações entre os pesquisadores das diversas ciências, gerando, pois, os conceitos de inter e transdisciplinaridade. Nesse sentido, vimos frutificar, no século XX, a História das Ideias Linguísticas.

Na história humana, os conhecimentos sobre a linguagem se fundamentaram e se constituíram, segundo Auroux (1992), por meio de dois grandes marcos considerados fundamentais: o surgimento da escrita e o processo de gramatização das línguas no mundo.

O primeiro marco, o aparecimento da escrita, é semelhante a uma revolução tecno-linguística, e um dos pilares necessários para o surgimento das reflexões sobre a linguagem.

O segundo marco, o processo de gramatização das línguas (segunda revolução tecno-linguística), mudou detidamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta.

Segundo seu estudo, a reflexão acerca do nascimento das metalinguagens apresenta dois tipos de saberes sobre a linguagem: um saber epilinguístico e um saber metalinguístico.

Por saber epilinguístico entendemos todo o saber inconsciente que o locutor possui de sua língua e da natureza da linguagem. É esse saber que faz com que entendamos piadas e jogos linguísticos.

Já o saber metalinguístico é o sistema que nos permite a representação da linguagem e, desse modo, avançamos nas reflexões sobre o entendimento e produção de piadas e jogos. Além disso, o autor explica que o aparecimento da escrita surge como uma revolução tecnológica, pois desempenhou um papel fundamental na passagem dos saberes epilinguísticos para os metalinguísticos.

Subsequentemente, após abordar o conceito de alteridade, observa-se que a primeira análise gramatical surge não da necessidade de se falar uma língua qualquer, mas da compreensão de textos. Além disso, antes de apresentar possíveis causas da gramatização das línguas, Auroux comenta que a gramática é, primeiramente, uma técnica escolar destinada às crianças que dominam mal sua língua ou que aprendem uma língua estrangeira.

Em relação às causas, a primeira delas é a necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira em um contexto de tradição linguística. Contexto que responde a vários interesses, entre eles: acesso à língua da administração; *corpus* de textos; língua de cultura; relações comerciais e políticas; viagens; colonização. A segunda causa faz referência à organização e à regulação de uma língua literária e ao desenvolvimento da política de expansão linguística de uso interno e externo.

Fator fundamental e relevante, também, é o conceito de gramatização massiva – quantidade significativa de dicionários e gramáticas de diversas línguas do mundo e os três princípios que conduzem a investigação sobre um saber linguístico, a saber:

- 1) a definição puramente fenomenológica do objeto, que subjaz à necessidade de se ter respeito às terminologias usadas na época em que foi produzido o objeto em análise;
- 2) a neutralidade epistemológica, que implica não julgar ou determinar se algo é ou não ciência;

- 3) o historicismo moderado, que diz respeito à necessidade de se resgatar os fatos históricos que permitirão o entendimento do objeto de estudo, sem, contudo, colocá-los em primeiro plano, sobrepondo-os aos aspectos linguísticos em análise.

Para Auroux, na história das ciências da linguagem, o ponto a ser considerado é a quantidade de investigações acumuladas e seus resultados, e não a descontinuidade. Afinal, por meio da escrita é que a história das representações linguísticas se concretizou.

1.2.2 O fato da gramatização

A gramatização¹², não como um conceito, mas como um fato ao longo de um grande período de tempo (13 séculos), é vista como a segunda revolução técnico-linguística (a primeira: o surgimento da linguagem): ligada a necessidades que perpassam o interesse religioso, administrativo, cultural, político, exploratório, organizativo-regulatório, expansionista etc.

Segundo Auroux, a segunda revolução tem fim no século XIX – por conta de, no período em questão, ocorrer a cristalização dos instrumentos linguísticos considerados basilares no processo de gramatização: gramática e dicionário – criando uma rede homogênea de comunicação, obviamente iniciada na Europa (berço das antigas nações consideradas imperialistas).

Das ideias de Auroux, depreende-se que as ciências da natureza modificaram a ideia tradicional de ciência e impuseram às outras o modelo de cientificidade – fruto de suas consequências práticas e do advento da industrialização. Todavia, há de se considerar o fato de que primeiro as ciências humanas são anteriores em sua constituição teórica e que sem a segunda revolução tecnológica as ciências da natureza não teriam frutificado, visto que a rede de comunicação surgida e interligada não criaria a sedimentação de ideias.

No que diz respeito às ciências da linguagem, entre tantas outras transformações, o autor alerta para o fato do interesse pela gramática, que, simultaneamente, é

¹² Entendendo gramatização como um processo de descrição e instrumentalização de uma língua por meio de dois instrumentos basilares para a sua constituição: a gramática e o dicionário. (Auroux, op. cit., p. 65)

considerada uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las.

Outro ponto bem frutificante diz respeito à explicação sobre o processo massivo de gramatização, ou seja, a grande quantidade de gramáticas que passam a ser publicadas e que estão fortemente vinculadas aos domínios das nações europeias em relação a outros continentes. Ademais, vale ressaltar que, segundo o autor, “o Renascimento constitui uma virada decisiva (...) e forma o eixo da segunda revolução técnico-linguística”.

Há destaque, também, para as causas geradoras do processo de gramatização. Para Auroux, há uma necessidade de caráter prático e de caráter político. No que diz respeito ao *interesse prático* (primeira causa da gramatização), temos:

- doutrinação religiosa;
- relação comercial e política;
- expedições, explorações;
- colonização;
- acesso a uma língua de cultura.

Em relação à *política de uma língua dada* (segunda causa da gramatização), há destaque para:

- organização e regularização de uma língua literária;
- desenvolvimento político de expansão linguística de uso interno ou externo.

Auroux nos alerta, também, para o fato de que o conceito de revolução com o qual trabalha não se assemelha ao de Thomas Kuhn¹³ – “como uma mudança brutal que faz passar de um estado de ciência normal a um outro estado de ciência normal incomensurável com o precedente” (op. cit., p. 62). Vale comentar a questão da distinção feita por Auroux, pois a proposição de Thomas Kuhn (o que está escrito na sua

¹³ Thomas Samuel Kuhn (1922 - 1996) foi físico e filósofo da ciência. Suas obras incidiram sobre *História da Ciência e Filosofia da Ciência*, tornando-se referência no estudo do processo que leva ao desenvolvimento científico. Mestre e Doutor na área de Física pela Universidade de Harvard. Atuou em importantes Universidades: Harvard, Berkeley e MIT. Para a sucinta biografia de Kuhn, baseamo-nos no site http://www.e-biografias.net/thomas_kuhn, acesso em outubro de 2011.

principal obra – *A estrutura das revoluções científicas*), surgida da necessidade de ter que lecionar um curso de História da Ciência para alunos das Humanidades, era a de que a ciência pode ser entendida como uma atividade estritamente controlada e racional – denominada PERSPECTIVA FORMALISTA – ou entendida como uma atividade concreta que se realiza no decorrer do tempo, apresentando peculiaridades e características próprias em cada época histórica – denominada PERSPECTIVA HISTORICISTA.

Na perspectiva historicista de Kuhn, a ciência desenvolve-se por meio das seguintes etapas:

- formação de um paradigma
- ciência normal
- crise
- ciência extraordinária
- revolução científica
- estabelecimento de um novo paradigma

Segundo o autor, uma revolução científica ocorre a partir do momento em que um dos novos paradigmas ocupa o lugar de um paradigma tradicional, ocasionando um novo processo de ciência e, assim, gerando a incomensurabilidade dos paradigmas.

1.2.3 O conceito de gramatização

Em determinado momento de sua obra (Auroux, 1992, p. 65), teremos a conceituação de gramatização “como um processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”.

Desse ponto de vista, a gramática e o dicionário não são vistos como simples descrições da linguagem natural. São concebidos, também, como *instrumentos linguísticos*. O aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas. A metáfora de que assim como as estradas, os canais, as estradas-de-ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente os meandros da comunicação e o

estado do patrimônio linguístico da humanidade é, por que não, uma realidade. Tanto é verdade que, em relação às línguas pouco ou menos “instrumentalizadas”, Auroux escreve que foram por isso mesmo mais expostas ao que se convém chamar *linguicídio*, quer seja ele voluntário ou não.

O processo de gramatização corresponde a uma transferência de tecnologia de uma língua para outra, transferência que não é nunca totalmente independente de uma transferência cultural mais ampla.

Essa transferência pode ser de dois tipos: endotransferência (endogramatização) ou exotransferência (exogramatização). A gramatização espontânea (fora de transferência) corresponde a uma endogramatização. Um exemplo de endogramatização é a transferência de tecnologia das tradições linguísticas gregas para a língua latina, *pelos latinos*. A gramatização dos vernáculos europeus a partir das tradições latinas *pelos europeus* também é um caso de endogramatização. Um caso de exogramatização é a transferência de tecnologia do português para as línguas indígenas, *pelos portugueses* (e não pelos indígenas).

Outro ponto extremamente importante a ser considerado é a observação de que a gramática não surgiu de uma necessidade didática. As crianças gregas ou latinas, por exemplo, que frequentavam a escola do gramático, já sabiam sua língua, sendo a gramática só uma etapa do acesso à cultura escrita.

Já para um europeu do século IX, o latim era antes de tudo uma segunda língua que ele deveria aprender. Somente com a constituição das nações europeias é que a gramática passa a ser utilizada para fins de aprendizagem da própria língua.

Segundo Auroux, “a gramática torna-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las” (op. cit.: p. 43). Assim, ela não deixa de ser uma técnica para o ensino da língua.

Portanto, uma gramática deve constituir-se de

- a) uma categorização das unidades; b) exemplos; c) regras mais ou menos explícitas para construir enunciados (os exemplos escolhidos podem tomar seu lugar), (op. cit. p. 66), além disso, o conteúdo das gramáticas é relativamente estável: ortografia/fonética (parte opcional), partes do discurso, morfologia (acidentes da palavra, compostos, derivados), sintaxe (frequentemente muito reduzida: conveniência e regime), figuras de construção” e, outro ponto fundamental, a constituição de um corpus de exemplos é um elemento decisivo para a gramatização. De um lado, ele é evidentemente o núcleo da língua normatizada. Do outro, sendo construtos teóricos (mesmo quando, ao invés de serem fabricados,

eles provêm de citações ou de excertos de um corpus), os exemplos testemunham sempre uma certa realidade linguística. Eles podem não somente disfarçar a ausência de certas regras (ou a impossibilidade na qual se encontra o gramático de formulá-las), como, quando necessário, podem ser invocados contra as regras e a descrição morfológica, ou ainda servir posteriormente para justificar outras descrições e outras regras (op. cit.: p. 67).

O que é fundamental no conceito de gramatização é a gramática ser considerada uma tecnologia e assim uma revolução tecnológica tão importante para a humanidade quanto a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial ocorrida no século XIX.

Destarte, os paradigmas gramaticais, como bem explica Auroux, são relativamente equivalentes a determinados conjuntos de regras e, por conseguinte, podem por si sós ter a função de gramática, além de os conteúdos serem relativamente estáveis.

Uma vez que esta dissertação tem como objeto de estudo uma obra alicerçada em um *descontinuum* e um *continuum* gramatical, é importante que continuemos a compreensão acerca do que entendemos por gramática, e, também, que façamos uma síntese acerca da gramaticografia da língua portuguesa no Brasil, afinal, como diz Silva (2006, p. 0) “qualquer estudo que se proponha ser científico deve agir com vista à aplicabilidade de conceitos fundamentais, uma vez que as variações podem ser muitas dependendo das abordagens analíticas a serem feitas”.

Segundo Cavaliere (2012, p. 217-236), no século XIX, vivenciaríamos um período historiográfico que seria inaugurado com a geração de professores que passaram a trabalhar as teses histórico-comparativistas, que renderiam extensa e qualificadíssima bibliografia sobre o português no Brasil ao longo de várias décadas (cf. Cavaliere 2002 e Fávero & Molina 2006). Para Cavaliere,

Esse período, dito científico, conta com uma fase inicial de gramáticos que escreveram seus textos inspirados na escola comparativista alemã e nos volumes de língua vernácula francesa e inglesa. Os nomes mais destacados do período são, numa primeira fase, Julio César Ribeiro Vaughan (1845-1890), Manuel Pacheco da Silva Júnior (1842-1899), Alfredo Gomes (1859-1924), e Eduardo Carlos Pereira (1855-1923) – abra-se especial referência a Manuel Said Ali Ida (1861-1953), primeiro a trazer para as páginas brasileiras as teses linguísticas dos neogramáticos. Com a publicação da *Gramática secundária* da língua portuguesa (1966[1923?]), de Said Ali, surge uma segunda fase, de caráter legatário, extremamente voltada para o estudo diacrônico da

língua e ledora dos filólogos portugueses que despontaram na virada do século, mormente Gonçalves Viana (1840-1914), Leite de Vasconcelos (1858-1941) e Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851-1925). Pertencem a este momento historiográfico dos estudos linguísticos brasileiros nomes como Álvaro Ferdinando Sousa da Silveira (1883-1967), Antenor Nascentes (1886-1972), Cândido Jucá Filho (1900-1982), José Rodrigues Leite e Oiticica (1882-1957) e Mário Pereira de Sousa Lima (1893).

Quanto à gramática, conceituá-la como um conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada; ou um tratado descritivo-normativo da morfologia e da sintaxe de uma língua; ou um livro, manual, tratado de gramática; ou um estudo objetivo e sistemático dos elementos (fonemas, morfemas, palavras, frases etc.) e dos processos (de formação, construção, flexão e expressão) que constituem e caracterizam o sistema de uma língua; ou um modelo da competência linguística do falante nativo, deixam entrever que a gramática padece dos limites de sua própria funcionalidade, uma vez que, pragmaticamente, muitos são os sentidos adquiridos por ela e muito diversos são os sentidos entre si.

As várias proposições definitórias a respeito do termo gramática revelam uma mescla com a lógica e, subsequentemente, um novo estatuto, quando ela é vista como uma “ciência”¹⁴ autônoma.

Assim sendo, já que a gramática sofre dos limites de sua funcionalidade, poderíamos dizer que uma das proposições¹⁵, a partir das quais uma noção mais concludente de gramática se edifica, é aquela que a insere em uma perspectiva diacrônica ou sincrônica.

O que fica claro é que na diacronia encontraríamos tanto a gramática histórica quanto a gramática comparativa, conceitos que alcançaram sucesso em meados do século XIX. Quanto à *gramática histórica*, a definiríamos como a apresentação metódica da história interna de uma língua; quanto à *gramática comparativa*: a aplicação metódica do comparatismo a uma família linguística.

Uma segunda proposição seria a teórica, surgida da inserção da gramática nos limites da sincronia. Teríamos, pois, uma *gramática geral* e uma *gramática específica*,

¹⁴ Para um aprofundamento acerca do estatuto de cientificidade da gramática, vale conferir AUROUX, Sylvain. In: <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/auroux.htm>. Acesso em setembro de 2012.

¹⁵ Cf. Silva, M. (op. cit. p. 2), o autor apresenta os seguintes critérios para que se chegue a uma definição de gramática: 1º - cronológico; 2º - teórico e o 3º - metodológico.

sendo que a primeira estaria alicerçada nos princípios linguísticos gerais. Quanto à gramática específica, a conceituação confunde-se com a própria definição do conceito de gramática, tal e qual foi aqui exposto anteriormente, com a observação de que se trata de um sistema organizado de fatos linguísticos de um determinado idioma, expondo tudo o que, *especificamente*, lhe é de direito.

Na Idade Média, por exemplo, as visões indicam a dicotomia entre uma gramática pedagógica (representada por Donato) e uma gramática normativa (representada por Prisciano). Já na Era Moderna (a partir do advento do Renascimento – a *gramatização massiva*, neste momento retomamos Auroux), ocorreria uma separação mais funcional entre gramática normativa e descritiva. Para além disso, observa-se o desdobramento do conceito de gramática normativa em mais duas gramáticas:

(...) a normativa pedagógica, que não são senão os célebres manuais didáticos, isto é, livros “preparados com a clara intenção de adoção em sala de aula, por isso mesmo com apresentação de exercícios após a lição teórica; e a normativa teórica, aquela que, sem uma explícita intenção didática, procura registrar regras e preceitos voltados para o uso supostamente correto de um determinado idioma, a partir de uma variante culta que se constitui, assim, na norma padrão da língua (Silva, op. cit.: p. 3).

As afirmações do autor se assemelham à de Moura Neves (2002), já que na prática não é tão fácil a separação dessas conceituações. Silva (op. cit. p.3-4) diz ainda que

(...) evidentemente, na prática, os fatos não se apresentam tão simples, nem tão esquemáticos, podendo haver divergências de concepção e fatura, intersecções profundas e contatos superficiais entre o que aqui consideramos descritivismo, por um lado, e normativismo, por outro. A bem da verdade, parece ponto pacífico entre os pesquisadores do assunto ou para o observador mais atento o fato de que toda gramática normativa apresenta certo grau de descrição da língua, da mesma maneira que qualquer gramática descritiva, ainda que não seja esse seu propósito final, traz subentendido modos exemplares de atualização lingüística. Semelhante ocorrência talvez se deva ao fato de que, a rigor, as gramáticas que aqui denominamos normativas são, na verdade, aquelas que procuram descrever um determinado padrão lingüístico, nesse caso, a norma culta do português, motivo pelo qual, mesmo adquirindo certo viés descritivista, a gramática não deixar nunca de ser, e até certo ponto, normativa.

Tal conceituação também pode ser encontrada no trecho abaixo, de Margarida

Petter (2002, p. 18), em que a autora explica que a dicotomia entre a gramática normativa e a gramática descritiva promovida pela gramática tradicional é uma redução do objeto analítico

(...) a tarefa do gramático se desdobra em dizer o que é a língua, descrevê-la e, ao privilegiar alguns usos, dizer como deve ser a língua. Na verdade, a conjugação do descritivo e do normativo efetuada pela gramática tradicional opera uma redução do objeto de análise que, de intrinsecamente heterogêneo, assume uma só forma: a do uso considerado correto da língua.

1.3 Ideias Linguísticas no Brasil

Em relação aos estudos das Ideias Linguísticas no Brasil, o Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp), no início de suas atividades, estabeleceu como meta “difundir estudos sistemáticos que tocassem a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisas” (Orlandi, 2001, p. 9). Grupo chefiado por Eni Orlandi, objetivava fazer com que a História das Ideias Linguísticas no Brasil se constituísse de instrumentos linguísticos específicos.

Assim, para tratar de nossa identidade nacional linguística, os seguintes temas foram elencados:

- a - gramatização da língua portuguesa, centrando a atenção sobre o aparecimento das primeiras gramáticas no Brasil, escritas por brasileiros;
- b - conteúdo da gramática, seus títulos, os prefácios, das diferentes edições etc.;
- c - comentários sintáticos, semânticos e lexicais feitos pelos próprios gramáticos;
- d - função dos dicionários no Brasil e em Portugal;
- e - filiações a que as gramáticas estavam vinculadas;
- f - instrumentos de jurisdição da língua, aspectos da oficialização de seu ensino, de regulamentação etc.;

g - processo de alfabetização e da relação da escrita com a oralidade;

h - línguas africanas e línguas indígenas no Brasil;

i - processos linguísticos elaborados pela imigração.

Esse conjunto de temas seria importante “para a formação do imaginário que sustenta a constituição da (unidade da) língua nacional, falando sobre sua pureza, sua natureza, etc.”. (idem, p.17). Além disso, destaca-se, também, o fato de que o grupo liderado por Orlandi, ao realizar uma proposição de se fazer História das Ideias Linguísticas, considera que os instrumentos linguísticos se relacionam fortemente com o ensino de língua portuguesa e que esses instrumentos se constituíram, no Brasil, na instituição chave para sua reprodução: a escola. Nesse sentido, um dos períodos mais pesquisados, no que diz respeito à gramatização no Brasil, é o século XIX, pois segundo Orlandi (idem, p. 8)

é um momento crítico na reivindicação por uma língua e sua escrita, por uma literatura e sua escritura, por instituições capazes de assegurar a legitimidade e a unidade desses objetos simbólicos sócio-históricos que constituem a materialidade de uma prática que significa a cidadania.

Não poderíamos deixar de mencionar, também, o grupo liderado por Leonor Lopes Fávero que, desde meados da década de 80, procura investigar, também, a História das Ideias Linguísticas. Segundo a pesquisadora, a História das Ideias Linguísticas envolve “todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto de uma reflexão metalinguística ou de uma atividade metalinguística não explícita” (FÁVERO & MOLINA, 2006, p. 24).

Para tanto, na preocupação em se buscar um *arcabouço teórico*¹⁶, cabe ao pesquisador perceber que a antiga muralha entre História e Linguística agora está ruída, uma vez que a junção entre elas surge por conta da emergência da interdisciplinaridade.

¹⁶ A expressão *arcabouço teórico* é o título do primeiro capítulo do livro de FÁVERO, Leonor Lopes & MOLINA, Márcia. *As concepções linguísticas no século XIX: A Gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, obra fundamental para quem procura conhecer a produção gramatical brasileira no século XIX.

Contudo, uma questão se faz presente: por qual motivo a Linguística saiu na frente na discussão da questão ciência/não ciência?

FÁVERO & MOLINA (2006), para responder a essa questão, dizem que os momentos de crise geram renovação e descobertas e que, uma vez entendida a necessidade de entrelaçar as duas áreas que eram paralelas, mas isoladas, os trabalhos, relacionando ambas, surgem.

Depreendemos disso que a *História das Ideias Linguísticas* é considerada uma história cultural. Tem como objeto a identificação do modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída.

Embora o século XIX seja considerado o nascedouro dos instrumentos linguísticos, segundo as autoras, a situação do Brasil no momento em que significativas transformações aconteciam, entre elas, a mudança na forma de governo (de Monarquia para República), não havia, ainda, transformação abrupta no que diz respeito à continuidade de importação de ideias e costumes.

Na análise que fazem do século XIX no Brasil, as autoras mapeiam os principais aspectos constitutivos da recém formada *nação*: Constituição de 1824, o Romantismo e a mentalidade do brasileiro do início do século XIX.

No que concerne à Constituição, é a nação na tentativa de escrever a própria história e, dessa maneira, “de feição moderada, também se preocupava com a questão da ordem e da manutenção da unidade do país que, desde de (sic) Independência, já ansiava por diferenciar-se de Portugal” (p. 33).

Vale ressaltar dois pontos muito frutivos analisados pelas pesquisadoras. São eles:

1º) o esclarecimento de que o Estado-Nação que se criava era um construto efetivamente masculino, já que

as escolas só admitiam meninas até o final do 1º grau, cabendo-lhes apenas o aprendizado das primeiras letras e das quatro operações. A elas só se admitia o papel de donas e senhoras do lar. As poucas professoras existentes eram sempre mal remuneradas e, se alguma mulher tentasse fugir ao padrão moral vigente, recebia severas punições. (p. 33)

2º) a ideia de comunicação (independentemente do meio de transmissão da informação) e transmissão de cultura era lenta e precária, como bem aponta o excerto a seguir:

Em relação à cultura, a maioria dos livros era importada de Portugal, já que aqui praticamente só se imprimiam periódicos ou se traduziam manuais e compêndios que pudessem auxiliar nas escolas; nas artes plásticas, pintores vindos para o Brasil com D. João, como Debret e Taunay, começavam a ganhar notoriedade; na questão religiosa, o clero era o modelo a ser seguido, e os padres, muitas vezes, somavam à sua função a de fazendeiro, difundindo ideias liberais e, em virtude de suas constantes leituras, auxiliando na renovação das técnicas rurais. (p. 32)

Em meio a todas as atribuições na busca de uma identidade, os *homens das letras*¹⁷ viam o Romantismo como uma grande possibilidade de mudança no que diz respeito à concepção de mundo. Característicos dessa nova visão, temos o nacionalismo e o liberalismo pautando o pensar e o agir do homem.

Ao nacionalismo atribuía-se a necessidade de exaltar a *cor local* e os elementos que nos afastassem da antiga Metrópole. Claro que: “possuidores de formação ilustrada, esses elementos evocados por eles pouco ou quase nada, possuíam de características brasileiras” (*id. ibidem*, p. 34).

Ao liberalismo atribuía-se um papel reformador, questionador e cobiçoso: modificar o mundo. Contudo, ao buscar por mudanças (até mesmo da razão para a emoção) “tornava-se, até, num certo sentido, ilógico, instável emocionalmente, podendo-se dizer que seu humor oscilava muitas vezes entre a alegria e a tristeza” (*id. ibidem*, p. 35).

Quanto aos estudos linguísticos, é no Romantismo que teremos o aparecimento de obras basilares, entre elas: Franz Bopp – *Sistema de Conjugação do Sânscrito em comparação com o Grego, Latim, Persa e Germânico* (iniciando a chamada gramática comparada); Frederico Diez – *Gramática das Línguas Românicas*.

Na busca por um ideal republicano, houve a necessidade de apagamento de um passado enviesado no regime monárquico, uma vez que representava atraso, dependência e aculturação. Fica claro, então, que o Romantismo foi muito além de um projeto literário. Foi um movimento político e cultural ligado ao nacionalismo e ao liberalismo.

Em relação ao país e um ideal republicano: a educação, é possível perceber que a mudança de regime não significou mudanças evidentes na esfera social e, em especial, educacional.

¹⁷ *Homens das letras*: expressão cujo significado engloba o pensamento de um grupo de escritores que, mesmo quando separados pela filiação partidária, ou pela participação na proteção oficial, atribuía a seus integrantes e a suas obras um importante papel na construção de um estado nacional.

Segundo as autoras, “continuaram as mesmas disparidades sociais, a escola era ainda para poucos e a população continuava a incorporar costumes europeus, como a necessidade de mostrar-se civilizada” (*id. ibidem*, p. 38).

A educação era considerada um meio de se chegar à modernidade. Os prédios escolares começaram a ser construídos e os modelos pedagógicos a serem aplicados ainda eram importados da Europa, além do fato de as reformas nos programas de ensino serem sucessivas.

De pensamento republicano, um ideal importante alicerçava-se no conhecimento das instituições: “necessidade de amor à pátria, ao próximo e de dever cívico e humanitário, esclarecendo que nenhum lugar seria mais promissor para incutir essas ideias do que a Escola” (*id. ibidem*, p. 40).

Todavia, a relação escola/modernidade não atingiu a totalidade de um ideal republicano, uma vez que o binômio crescimento e modernização dos centros urbanos não estava totalmente coadunado com o crescimento e alcance educacional para todos, porque “persistia um número grande de iletrados, que continuavam a denegrir os ideais republicanos” (*id. ibidem*, p. 42).

Em meio a esse contraditório panorama, o nosso saber linguístico, segundo as autoras (op. cit. p. 44),

teve um desenvolvimento peculiar. Recebemos a língua de nossos colonizadores, a qual, em contato com os vários falares aqui existentes e com outros chegados depois, foi adquirindo características próprias, distanciando-se em alguns pontos do modelo lusitano.

Por conseguinte, gramáticas importantes surgiram (hoje consideradas fundamentais para a nossa história gramatical) e com novas perspectivas teóricas. Dá-se destaque para a gramática de Júlio Ribeiro (1881), pois é considerada

a divisora de águas. Embora houvesse quem afirmasse que ela, na realidade, apenas trasladava em Língua Portuguesa muitos dos dizeres de Mason (1877), foi a primeira a comparar a língua com a espécies humanas. Citando a obra *Le Darwinisme*, de Émile Ferrière, Júlio Ribeiro comparou a língua às espécies vivas que nascem, crescem, desenvolvem e morrem (op. cit. p. 45)

A gramática de Júlio Ribeiro é tão importante que, na periodização dos estudos gramaticais no Brasil feita pelos estudiosos Antenor Nascentes, Silvio Elia, Eduardo Guimarães, Leodegário A. de Azevedo Filho e Ricardo Cavaliere, ela é o ponto comum.

Segundo Fávero & Molina, a periodização permite o seguinte comentário: “a análise dessas propostas possibilitou-nos verificar que praticamente todos os estudiosos sugerem uma bipartição do século XIX, tomando como divisora de águas, a *Grammatica de Língua Portuguesa* de Júlio Ribeiro” (*id. ibidem*, p. 51).

A periodização¹⁸ mencionada pode ser assim esquematizada:

¹⁸ A periodização é importante, pois organiza a produção gramatical brasileira a partir de um período de efervescência. Favorece, pois, conforme as tendências de cada época, uma visão de conjunto de nossas produções gramaticais. Todavia, não podemos ver a periodização como algo sedimentado, afinal são propostas que ainda inquietam os pesquisadores e, nesse sentido, não parecem ter um fim já estabelecido.

Tabela 1: Estudos Filológicos do Brasil

ESTUDOS FILOLÓGICOS DO BRASIL

ANTENOR NASCENTES	SÍLVIO ELIA	EDUARDO GUIMARÃES	AZEVEDO FILHO	RICARDO CAVALIERE
1939 – Estudos Filológicos – Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira	1975 – Ensaios de Filologia e Lingüística: São Paulo: Editora Cultrix	1996 – Língua e Cidadania – Campinas: Editora Pontes	2000 ¹⁹ – <i>Congresso Internacional de Lexicografia e Literatura no Mundo Lusófono</i>	2002 – Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil – Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa – nº 23, Rio de Janeiro
4 períodos: 1º período: Embrionário (de orientação lusitana) – começa com a cultura brasileira e vai até 1835 (publicação do <i>Compêndio da gramática da língua nacional</i> , de Antônio Álvares Pereira Coruja); 2º período: Empírico – vai de 1835 até 1881 (data de publicação da gramática de Júlio Ribeiro); 3º período: Gramatical – vai de 1881 até 1939 (data da Fundação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil).	2 grandes períodos: Vernaculista (de 1820 - independência política - até data de publicação da gramática de Júlio Ribeiro, 1880) – caracteriza-se por contradições entre as preocupações puristas e nova geração; Científico (de 1880 até 1960) – composto de duas fases: 1ª fase – 1880 a 1900 – transição; implantação do Programa de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II. Representantes: Júlio Ribeiro e João Ribeiro. 2ª fase – 1900 a 1960, dividida	4 períodos: 1º período: início – Descobrimento até a metade do século XIX: polêmicas e inexistência de estudos sobre a língua portuguesa falada no país. 2º período: brasileirismos, a publicação da gramática de Júlio Ribeiro (1881) e a Fundação da ABL (1897) – aparecimento de estudos e a escritura de inúmeras gramáticas. 3º período: final dos anos 30 do século XX até meados de 60 do mesmo século – Linguística passa a ser disciplina obrigatória nos cursos de	5 momentos: 1º momento: século XVI (estudo inicial das línguas indígenas em contato com o português. Representante: José de Anchieta, <i>Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil</i> . 2º momento: período de imitação da gramática portuguesa – séculos XVII e XVIII. Representante: Antonio de Moraes Silva. 3º momento: período purista e de diferenciação idiomática (1835 – Coruja até 1881 – Júlio Ribeiro). 4º momento: período vernaculista e de	Heterogênea e baseada em dois fatores: fonte teórica e obras representativas. 3 períodos – Embrionário: das origens até 1802 (<i>Epitome da Grammatica Portugueza</i> , de Antônio Moraes Silva); Racionalista: de 1802 a 1881. Representante: Sotero dos Reis. Científico: dividida em Fundadora (1881 a 1920) e Legatária (1920 a 1941). Na fase <i>fundadora</i> , observa-se ampla produção de compêndios de língua vernácula dedicados aos estudos etimológicos

¹⁹ Em relação a Azevedo Filho, a proposta de periodização não consta de uma obra em si, mas de uma *apresentação* realizada no *Congresso Internacional de Lexicografia e Literatura no Mundo Lusófono*, na Universidade Estácio de Sá em julho de 2000.

	<p>em três gerações: 1ª geração – 1900 a 1920 – contrária à base normativa. Representantes: Pacheco Júnior, Said Ali e Otoniel Mota. 2ª geração – 1920 a 1940 – base filológica. Representantes: Augusto Magne, Antenor Nascentes, Sousa da Silveira, José Oiticica, Clóvis Monteiro, Silva Ramos e Sílvio de Almeida. 3ª geração – 1940 a 1960 – transição entre o autodidatismo e a formação universitária. Representantes: Serafim da Silva Neto, Gladstone Chaves de Melo, Rocha Lima, Evanildo Bechara, Celso Cunha e Adriano da Gama Cury.</p>	<p>Letras, Acordo Ortográfico de 1943 e elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira. 4º período: de 1965 até os momentos hodiernos – multiplicidade de linhas de pesquisa.</p>	<p>evolucionismo linguístico. Representante: Júlio Ribeiro. Corresponde à gramatização. 5º momento: período filológico e linguístico: compreendendo o século XX e baseado nas pesquisas dos fatos da língua no texto de bons autores.</p>	<p>(Maximino Maciel e Alfredo Gomes, entre outros, representam essa fase). Na fase <i>legatária</i>, observa-se a preocupação dos autores com o <i>fato</i> em língua vernácula. O autor a denominou de linguística (1941 até os momentos hodiernos) e a dividiu em mais duas fases: Estruturalista (1941 a 1980). Representante: Mattoso Câmara. Diversificada (1980 até nossos dias): várias linhas de pesquisa. Respeitando-se alguns aspectos não realizados por NMA (o uso do <i>corpus</i> eminentemente literário, por exemplo), poderíamos dizer que a <i>Metódica</i> estaria na fase legatária.</p>
--	---	--	--	---

O pesquisador da História das Ideias Linguísticas, segundo Fávero & Molina (idem, p. 29)

mais que localizar a fonte de um pensamento, deverá analisar, no contexto em que foi criada aquela ideia, como frutificou, foi compreendida, difundida, interpretada e representada, mergulhando em sua profundidade, enxergando os fios que a constituíram e todos os seus reflexos, favorecendo uma melhor compreensão da Linguística atual.

Antes, portanto, de analisar e realizar enumerações das gramáticas, torna-se imprescindível verificar de que modo o instrumento linguístico foi construído em meio aos aspectos históricos, educacionais e culturais que o circundavam, pois perceberemos que a *Metódica*, tão criticada ao longo dos tempos, no momento de sua publicação, a 1ª edição (1943), concebida para (e dentro) (d)aquele momento histórico, revela o *continuum* de nossa tradição gramatical e o *descontinuum* quando se dispõe ao estudo metódico dos fatos da língua, com intuito de fornecer ao público (estudantes, professores e pessoas em geral) um livro que revelasse uma forte preocupação não apenas didática como também esclarecedora dos assuntos gramaticais, já que, segundo NMA,

(...) todas as nossas gramáticas, na ordem em que atualmente vêm expondo as categorias gramaticais, encerram grave erro de método (...) chamo aqui a atenção para os títulos que encabeçam todas as páginas de minha gramática; a simples leitura de qualquer desses títulos, em qualquer das páginas, indicará, racional e minuciosamente, em que ponto da gramática se encontra o estudante. O bom aluno deve saber, quando uma dúvida o assalta, em que parte da gramática procurar-lhe a devida solução, sem perda de tempo no folhear e revirar páginas. A primeira palavra dos títulos que encabeçam as páginas indica uma das grandes artes da gramática; a segunda denota as divisões da primeira; a terceira, as divisões da segunda, e assim por diante. Reconhecendo, outrossim, de grande utilidade para um livro didático, elaboramos um índice alfabético e analítico (...) o que é necessário é evitar o exagero, o supérfluo, o inútil. A análise sintática de palavra por palavra das que concorrem numa oração ou num período só deve ser feita ou exigida quando realmente necessária a um objetivo didático geral: estar a ensinar em aulas ou a exigir em concursos ou em provas escolares a função sintática de todos os elementos de uma expressão surrada por todos e encontrada em qualquer bom escritor constitui exagero e inutilidade. Quando necessária ou para o ensino de casos gerais ou para confirmar uma discutida construção ou para esclarecer um erro e evitar a reincidência, é que a análise se impõe. (*Metódica*, p. 13-4)

CAPÍTULO II

GRAMÁTICA: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E ENSINO NO BRASIL

2.1 Considerações iniciais

Este capítulo trata não só do contexto de produção da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, mas também traça um panorama da situação educacional do Brasil entre os meados do século XIX até meados da década de 40 do século XX.

Traçar esse panorama é importante, pois a proposta de investigar o *descontinuum* e o *continuum* gramatical na *Metódica* se alicerça, em parte, na observação de que as ideias relacionadas ao ensino e à educação no Brasil também se fizeram por meio de um *descontinuum* e um *continuum* pedagógico, ocasionando, assim, a produção de obras, em especial as dedicadas à Língua Portuguesa, que buscavam se adequar não só às novidades dentro do próprio campo do saber, mas também às proposições oriundas das reformas educacionais.

Além disso, este capítulo, ao tratar desse período, anuncia o horizonte de retrospectiva da *Metódica*, já que poderemos observar que a obra de NMA tem fortes influências de autores que fizeram de suas obras exemplares de referência tanto no século XIX (caso de Soares Barbosa, Carneiro Ribeiro) como no século XX (caso, por exemplo, de E. Carlos Pereira e sua *Gramática Expositiva*, de 1907).

Trataremos, também, de observar as transformações educacionais e a política da língua na Era Vargas, uma vez que a *Metódica* fora lançada nesse período, no caso 1943. Sendo assim, vale dizer que a obra é o resultado final de algo pensado e construído anteriormente e, desse modo, observar o contexto de produção, cercado-nos dos principais acontecimentos culturais, políticos, sociais e, em especial, os ligados à educação, do final do século XIX até meados da década de 40 do século XX, será importante.

Do final do século XIX até a primeira metade do século XX, transformações importantes ocorreram no Brasil, entre elas a mudança de um regime político – de Monarquia para República, por exemplo.

Segundo Molina²⁰

a nova época pedia modernidade em todos os setores, e especialmente na escola, pois povo escolarizado era sinônimo de cidadão. Escolas

²⁰ Fonte: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/14/10.htm>, acesso em fevereiro de 2013.

públicas, particulares e religiosas eram construídas aqui e ali; modelos pedagógicos importados da Europa; reformas sucessivas ocorriam nos programas de ensino, oscilando entre a influência humanista, clássica e a científica, sobretudo no que se refere à Língua Portuguesa, já que várias gramáticas alicerçadas em ambas as vertentes eram lançadas, havendo seguidores para ambos os gostos (p. 1)

2.2 O Império, A República e As Ideias Pedagógicas

Ao iniciarmos esse tópico, um fato bem importante a ser dito é que a modernização²¹ educacional a que aspirava a recém-proclamada República estava, ainda, alicerçada na estrutura educacional advinda do Império.

Tendo como referência o ano de 1808²², podemos dizer que a vastidão de terras brasileiras deixa de ser colônia para atuar, agora, como sede do Império lusitano. Caio Prado bem salienta que a presença da Corte constituiu um ponto referencial e de atração que fez do Rio de Janeiro o centro da vida política, econômica, administrativa e financeira da monarquia²³.

Nesse sentido, a transição do período colonial para o imperial revelou, nos dizeres de Werebe, “o início de uma nova era em nosso país, determinando transformações econômicas, políticas e culturais, limitadas a certos núcleos, porém importantes para a época”. Entretanto, todas essas transformações que visavam à

²¹ Segundo SALIBA (pp. 240 e 241), a República aparecia como uma grande oportunidade para promover mudança. O Brasil poderia se tornar um país moderno “mais alinhado ou pelo menos um pouco mais próximo do cenário de modernização dos países europeus”, principalmente no que dizia respeito aos modos de vida, costumes e formas de pensar. Todavia, como o próprio Saliba indica: “bastaram apenas alguns anos para que a República mostrasse sua verdadeira face. A instabilidade e a indefinição geradas pelos primeiros governos (...) mostraram que a realidade do Brasil estava muito distante das projeções de sua vanguarda intelectual: o regime continuou republicano na forma, mas oligárquico no conteúdo, e a sociedade tornou-se liberal no vestuário, mas profundamente conservadora na realidade”. (In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História do Brasil Nação: 1808 – 2010*. v. 3: a abertura para o mundo 1889 -1930. Rio de Janeiro, Coedição: Fundación Mapfre e Editora Objetiva, 2012).

²² O ano de 1808, especificamente, 8 de março, é uma data importante, pois caracteriza o desembarque da família real no Brasil e a conseqüente mudança no quadro político, administrativo e social da antiga colônia. Afinal, “a vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da Colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural, com o acesso aos livros e a existência de uma relativa circulação de ideias; abriram-se também teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão. Basta dizer que, durante o período de permanência de Dom João VI no Brasil, o número de habitantes da capital dobrou, passando de cerca de 50 mil a 100 mil pessoas. Muitos dos novos brasileiros eram imigrantes, não apenas portugueses, mas espanhóis, franceses, ingleses, que viriam a formar uma classe média de profissionais e artesãos qualificados” (FAUSTO, 2006, p. 69).

²³ O Rio de Janeiro era possuidor do maior porto de escoação de mercadorias para a época. Todavia, vale dizer que, por conta do crescimento econômico oriundo da cultura cafeeira, as ferrovias realizaram alterações nos percursos para o escoar da produção. O centro-oeste e o sudeste passam a ser o centro da produção econômica do Império e a cidade de Santos, o principal porto.

civilidade se rivalizavam com uma população de maioria escrava. Assim sendo, a partir de 1850, nota-se uma grande transformação por conta da abolição do tráfico de escravos:

O ano de 1850 foi um marco divisor de águas. Embora, após a extinção oficial do tráfico, tenham sido registrados alguns desembarques clandestinos de africanos, estes foram em pequeno número e, dez anos após a promulgação da referida lei, o Brasil havia definitivamente deixado de ser um país importador de escravos (...) Registra-se, também, a progressiva chegada de proletários da Europa. Paralelamente à vinda de europeus, assistiremos a uma migração de costumes. De 1840 a 1889, em todos os aspectos do cotidiano brasileiro procurou-se imprimir a marca européia. No café da manhã, por exemplo, o pão “francês” substitui a mandioca cozida, enquanto no almoço a cerveja começa a ser registrada e, na sobremesa, os sorvetes disputam, palmo a palmo, com os centenários doces, cujas receitas foram transmitidas de geração a geração nas fazendas açucareiras coloniais. As formas de tratamento também não ficam imunes a essas mudanças: expressões tradicionais, portuguesas ou resultados da influência africana, como dona, sinhá ou Iaiá dão lugar a denominações afrancesadas, como mademoiselle ou, mais popularmente, madame. No vestuário, apesar do clima tropical, adota-se a lã e o veludo como padrão, em roupas sobrepostas, como no caso das saias compostas por três camadas de panos (...) As mutações de 1850 tiveram, porém, repercussões não previstas por seus idealizadores. A imigração européia e a importação de modas que a acompanhou tenderam a se concentrar em áreas economicamente mais desenvolvidas. O resultado disso foi o aumento das diferenças culturais entre o Norte e o Sul do país (PRIORE & VENÂNCIO, 2010, pp 183-4)

Desse modo, o que fica marcado é que o desnivelamento cultural entre as classes sociais que existiam no Brasil (tanto Colônia quanto Império) favoreceu o distanciamento daqueles que possuíam e daqueles que não possuíam o saber, destacando-se, na constituição da educação no Brasil, a falta de um pensamento coletivo. Quanto a essa ausência de um pensamento unificado coletivamente, vale observar as pertinentes palavras de Fernando Azevedo, já que

certamente, a ausência, na educação do país, de unidade de orientação, não era mais do que expressões do estado flutuante e molecular da sociedade, que resultou do caráter fragmentário de nossa formação social e das divergências fundamentais de interesses e de ideias, ligadas às diferenças de nível cultural e econômico das províncias, como das classes sociais (1971, p. 575).

Além disso, ressalta-se o fato de que em uma sociedade pautada ainda em estruturas agrárias e escravistas, a preocupação com os aspectos culturais e educacionais eram incipientes²⁴, esparsos e para poucos²⁵, mesmo que houvesse intenção de se modernizar, também, a educação. Pelo menos no plano do discurso, segundo Bercho (2011, p. 176), “ao longo do Império encontram-se tentativas de organizar as ideias pedagógicas, mesmo que importadas, e de colocá-las em seu devido lugar”. As reformas educacionais permitirão que observemos a tentativa de organização das ideias. Para isso, realizaremos uma síntese das principais reformas educacionais ocorridas no Império, a fim de confirmarmos a tentativa de organização das ideias pedagógicas e observar, também, o que vários estudos²⁶ já revelaram, entre eles o de Restaino (2005)

Nesse sentido, o Brasil em seu primeiro momento republicano apresentou transformações pouco significativas em relação ao período imperial. Nossa estrutura sócio-política-econômica continuou com a mesma disparidade entre as classes sociais tanto econômica quanto culturalmente, afinal a educação continuou voltada à elite que se preocupava em incorporar a cultura europeia para mostrar-se “civilizada”, permitindo a consolidação da desigualdade entre os pobres e os ricos na recém-República.

2.2.1 As reformas educacionais no Império

Na sequência, realizaremos explanação acerca das principais reformas ocorridas ao longo do Império²⁷ e, a fim de didatizar o que se arrolará a seguir em forma de texto,

²⁴ Florestan Fernandes na obra *Educação e sociedade no Brasil*, São Paulo, Dominus Editora, 1996, p. 72 esclarece a incipiência ao dizer que “desde o passado colonial até o fim da primeira República, o seu conteúdo positivo se evidenciou através de um horizonte cultural que só podia atribuir funções sociais construtivas deveras acanhadas às escolas dos diversos níveis de ensino. A socialização do homem para a vida se fazia, de modo quase que exclusivo ou preponderante, independentemente, e acima das instituições escolares. Só nas elites das camadas dominantes a escola possuía alguma importância, como veículo de adestramento em técnicas letradas, de transmissão de hábitos intelectuais conspícuos ou como símbolo social da condição de civilizado (ou seja, de pessoa instruída, culta (...)) Em suma, era acanhado o uso que se fazia da educação escolarizada.”

²⁵ Como bem disse José Murilo de Carvalho, o que se presenciava era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. José Murilo de Carvalho. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

²⁶ Cf. Moacyr (1936); Oliveira (1999); Palma Filho (2005); Peres (2005); Bercho (2011); Saviani (2011).

²⁷ Entre as obras lidas para a elaboração desse tópico, merece destaque a de PRIMITIVO MOACYR – *A Instrução e o Império*, v. 3. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. Baiano de nascimento, “historiador da educação”, professor primário em Lençóis na Bahia, educador, bacharel em Direito, funcionário público da Câmara Federal, pesquisador, articulista de temas da educação no *Jornal do Commercio*, casado com Maria Seabra Pimenta Bueno. Trabalhou como redator de debates da Câmara dos Deputados, entre 1895 e 1933. Falecido aos 76 anos, sistematizou suas obras, em 1916, 1936-1940, estas últimas em pleno contexto do Estado Novo. A respeito dos dados biográficos de Primitivo Moacyr, servimo-nos da dissertação de Luiz Antonio de Oliveira: *A Contribuição de Primitivo*

elaboramos um quadro sinóptico elencando os ministros e as datas das reformas.

Quadro 1. Brasil Império (reformas)

BRASIL IMPÉRIO		
REFORMAS		
MINISTRO	ANO	FOTO
COUTO FERRAZ	1854	
PAULINO DE SOUZA	1870	 PAULINO JOSÉ SOARES DE SOUZA 1845
JOÃO ALFREDO CORREA	1874	

Moacyr na história da escola pública — As ações imperiais e republicanas. Universidade Estadual de Maringá, 2009. Vale informar que a obra completa de Primitivo Moacyr pode ser facilmente consultada na seguinte biblioteca digital: *Brasiliana eletrônica* – www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol. Acesso em março de 2013.

<p>LEÔNCIO DE CARVALHO</p>	<p>1879</p>	
<p>ALMEIDA DE OLIVEIRA</p>	<p>1882</p>	<p>SEM FOTO</p>
<p>RUI BARBOSA</p>	<p>1882</p>	
<p>BARÃO DE MAMORÉ</p>	<p>1886</p>	

COUTO FERRAZ - 1854

Associada à ideia de que a educação poderia ser um forte instrumento para promover o emparelhamento do Império com as chamadas nações civilizadas, coube a Couto Ferraz²⁸ a tarefa de baixar o **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. O

²⁸ **LUÍS PEDREIRA DO COUTO FERRAZ (RJ, 07/05/1818 — RJ, 12/08/1886)**. Primeiro e único Visconde do Bom Retiro. Advogado. Foi deputado geral, presidente da província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886. Recebeu várias comendas entre elas a Grã-Cruz da Legião da Honra da França, a Grã-Cruz da Ordem Militar de Cristo de Portugal e da Imperial Ordem da Cruz, a Grã-Cruz da Real Ordem de Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa, a Grã-Cruz da Ordem dos Santos Maurício e Lázaro, a Grã-Cruz da Ordem de Leopoldo I, a Grã-Cruz da Ordem de Dannebrog da Dinamarca, e foi Oficial da Imperial Ordem do Cruzeiro do Sul e da Imperial Ordem da Rosa. Foi o responsável pela metodização e oficialização do ensino primário, reforma do ensino secundário, das escolas de medicina, do conservatório de música, da academia de

decreto fez com que o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte fosse aprovado. O Regulamento é, na verdade, um documento detalhado composto de cinco títulos. Os títulos se constituem, cada um, por um único capítulo²⁹ e tratam, respectivamente, da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e secundária, da Instrução pública secundária, do ensino particular primário e secundário e das faltas dos professores e diretores das instituições públicas e particulares. Embora o regulamento estivesse dirigido ao município do Corte, zona de atuação direta do ministro, a reforma Couto Ferraz continha normas, também, referentes à jurisdição da província. Nesse sentido, segundo Saviani (2011, p. 134), “a Reforma Couto Ferraz serviu de referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente, no referente à adoção da obrigatoriedade do ensino primário.”

Outro ponto muito relevante diz respeito à obrigatoriedade do ensino, uma vez que dava, a essa reforma, a ideia de um sistema de ensino de caráter nacional.

No que concerne à concepção pedagógica, Saviani nos alerta que

essa concepção se revela centralizadora, como o atesta o amplo papel atribuído ao inspetor geral ao qual se encontram hierarquicamente subordinados os delegados de distrito e que, do ângulo das finalidades da escola, absorvia a noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país. O que trazia como corolário: obrigatoriedade aos “pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos” de garantirem “o ensino pelo menos de primeiro grau” (artigo 64), implicando, por conseqüência, a obrigatoriedade, para as crianças, de freqüência às escolas”. Mas, se as ditas luzes deveriam derramar-se a todos os habitantes, deve se entender que se restringia a todos os habitantes “livres”, pois os escravos estavam explicitamente excluídos já que, nomeados § 3 do artigo 69, estavam entre aqueles que “não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas” (Ibid., p. 132)

belas artes, e criador do Imperial Instituto dos Cegos. Curiosidades: Duas ruas têm seu nome: uma no Rio de Janeiro e outra em Petrópolis. Há um monumento a ele erguido na Floresta da Tijuca, na pequena praça denominada Bom Retiro, obra de escultor desconhecido. Fonte: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em março de 2013.

²⁹ Vale ressaltar que “diferentemente, o título segundo, que trata da instrução pública primária, compõe-se de três capítulos versando respectivamente sobre as condições para o magistério público; nomeação, demissão, os professores adjuntos; substituição nas escolas e as escolas públicas; suas condições e regime” (Saviani, p. 130).

Já em relação à organização dos estudos, instituíam-se:

- a) uma escola primária dividida em duas partes: a primeira compreenderia escolas de instrução elementar, denominadas escolas de primeiro grau; a segunda corresponderia à instrução primária superior, ministrada nas escolas de segundo grau;
- b) uma instrução secundária no Colégio Pedro II, com a duração de 7 anos;
- c) os alunos seriam agrupados em turmas, adotando-se, portanto, a seriação e o ensino simultâneo.

Quanto à formação de professores, o próprio ministro se mostrara cético em relação à Escola Normal, quando presidente da província do Rio de Janeiro, tendo fechado a Escola Normal de Niterói. Segundo ele, as Escolas Normais eram por demais onerosas e muito ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam. Além disso, o número de alunos formados era considerado irrelevante. Por isso já antecipara, na província do RJ, a solução adotada no Regulamento de 1854: a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos³⁰.

Quanto ao caráter didático-pedagógico previsto na Reforma, estabelecia-se que o exame para avaliar a capacidade de formação profissional dos candidatos ao cargo de docente, deveria avaliar não só sobre as matérias do ensino a que estavam se candidatando (disciplina de Matemática, por exemplo), mas igualmente sobre o sistema prático-metódico do mesmo ensino.

³⁰ A ideia pedagógica aí presente era a da formação na prática, ou seja, “consistia em contratar, por concurso geral, aberto, aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguiram nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos. Esses ficariam adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino e, nessa condição, passariam por um triênio de habilitação, sendo examinados a cada ano. Os que obtivessem resultado desfavorável nos exames seriam eliminados das classes de adjuntos. Já aqueles com resultado favorável, uma vez aprovados no exame do terceiro ano, permaneceriam como adidos, podendo o governo designar, dentre os maiores de 18 anos, aqueles que devem substituir os professores nos seus impedimentos, poderiam, também, ser nomeados professores públicos nas cadeiras que vagarem, dispensando as formalidades previstas nos artigos que estipulavam as exigências para a admissão de professores sem a passagem pela categoria de adjuntos (...) eis como, pela via de atuação, como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Todavia, entre os vários dispositivos não implementados, efetivamente resultou em letra morta aquele que pretendia substituir as escolas normais pelos professores adjuntos. As províncias deram sequência ao esforço de criar Escolas Normais, sendo que a própria Escola Normal de Niterói, fechada por Couto Ferraz, em 1849, reabriu em 1859”. In: Saviani (op. cit. pp. 133-4)

PAULINO DE SOUZA - 1870

Em sua Reforma, o ministro Paulino de Souza³¹ pretendeu imprimir aos estudos promovidos pelo Colégio Pedro II um caráter formativo. Para isso, intencionava habilitar os alunos não só para os estudos superiores, mas para a vida.

Segundo Meneses de Oliveira, Paulino de Souza era “membro do partido conservador que celebrizou-se (sic) tanto por sua visão idealista sobre educação quanto pelas suas tentativas de uniformização do ensino no Brasil – por ele vista como uma condição social e de integridade nacional” (1999, p. 47).

Em sua função ministerial, apresentou às Câmaras um levantamento estatístico acerca dos estabelecimentos de ensino existentes, indicando o número de escolas primárias e secundárias, públicas e particulares, de alunos, e as despesas com a instrução pública de cada província.

Foi em seu ministério, também, que, preocupado em competir com os estabelecimentos particulares de ensino no aliciamento de candidatos para os estudos em nível superior, admitiu as chamadas matrículas avulsas³². Segundo Peres, tal medida era uma forma favorável “à eliminação das condições fixadas pela Reforma Couto Ferraz para a abertura de escolas primárias e secundárias por particulares” (2005, p. 15).

JOÃO ALFREDO CORREA - 1874

A Reforma de João Alfredo Correa³³ objetivava reorganizar o ensino primário e

³¹ **PAULINO JOSÉ SOARES DE SOUSA (Paris, 04/10/1807 — RJ, 15/07/1866).** *Visconde de Uruguai com honras de grandeza.* Juiz na cidade de São Paulo, ouvidor e desembargador da relação da Corte. Foi deputado e presidente da província do Rio de Janeiro, senador, ministro das relações exteriores e ministro do Supremo Tribunal de Justiça. Promoveu a reforma do Código do Processo Criminal e enfrentou a revolta dos liberais em São Paulo e Minas Gerais, além de participar nas decisões para o fim do tráfico de escravos no país e da guerra contra Oribe e Rosas, também conhecida como Guerra do Prata. É ainda hoje considerado um dos maiores juristas brasileiros, especialmente na área do Direito Público e Constitucional. Publicou diversos trabalhos parlamentares e jurídicos, entre os quais *Ensaio sobre o Direito Administrativo* (1862) e *Estudos Práticos sobre a Administração das Províncias no Brasil* (1865). Fonte: www.fazenda.gov.br. Acesso em março de 2013.

³² – através das quais os alunos podiam cursar apenas as disciplinas que lhes fossem necessárias – assim como os exames vagos, ou parcelados, que podiam ser realizados a qualquer momento do curso – desde que estivesse concluído o estudo de cada matéria, mantendo assim, inalterada, a “influência desagregadora do nefasto sistema de exames.” (Cf. Maria de Lourdes Mariotto Haidar, pp. 259-260 – *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1972).

³³ **JOÃO ALFREDO CORREIA DE OLIVEIRA (Ilha de Itamaracá, 12/12/1835 — Rio de Janeiro, 6/03/1919).** Político, abolicionista e monarquista. Foi deputado provincial, deputado geral, ministro do Império (o mais longevo em toda a monarquia), ministro da Agricultura, ministro da Fazenda, conselheiro

secundário no Município da Corte, autorizando o governo a promover e auxiliar a instrução pública nas províncias.

Segundo Peres (op. cit, p.15), o ministro João Alfredo

também conservador, confiante na força da iniciativa privada, aderiu fervorosamente ao momento que reclamava maior abertura para as atividades dos particulares no ensino. Pelo projeto de 1874, de sua autoria, isentava os pretendentes ao magistério particular das provas de capacidade profissional, exigindo, como única condição para abertura de escolas, a apresentação de folha corrida de professores e diretores. Os estabelecimentos particulares, entretanto, ficariam sujeitos à fiscalização quanto à moralidade e higiene, devendo prestar às autoridades competentes as informações quando solicitadas.

Foi, também, no ministério de João Alfredo que, “com o objetivo de estimular o desenvolvimento dos estudos secundários nas províncias e de facilitar aos candidatos das províncias o acesso aos cursos superiores” (Oliveira, 1999, p. 79), em 1873, se instalaram, nas capitais das províncias do Império, bancas de exames gerais.

Por fim, a reforma João Alfredo, de 1872, enfatizou preocupação com a instrução primária, considerada estratégica para a melhoria do ensino.

LEÔNCIO DE CARVALHO - 1879

Segundo alguns estudiosos³⁴, a Reforma promovida pelo Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho³⁵, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, não só modificou o ensino primário e secundário da Corte, mas, ainda, estabeleceu normas para o ensino secundário e superior, em todo o país. Além disso, é considerada como a mais revolucionária do Império e afetaria a estrutura educacional brasileira em todos os seus níveis³⁶.

de Estado, presidente das províncias de São Paulo e do Pará, senador de 1877 a 1889 e presidente do Conselho de Ministros. Foi o principal artífice da primeira lei universalizante sobre o registro civil no Brasil, em 1874 e foi em seu ministério que ocorreu a aprovação parlamentar do projeto da Lei Áurea, sancionada pela Princesa Isabel. Fonte: www.e-biografias.net. Acesso em março de 2103.

³⁴ Vide nota 26.

³⁵ **CARLOS LEÔNCIO DA SILVA CARVALHO (RJ, 18/06/1847 — SP, 09/02/1912)**. Advogado e professor, lente catedrático de direito constitucional, bibliotecário e diretor de Faculdade de Direito. Membro ativo do Partido Liberal, ocupou a Pasta do Império. Foi deputado e fez parte do Senado Paulista e do Congresso Constituinte, sendo um dos relatores da primeira Constituição de São Paulo. Fonte: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em março de 2013.

³⁶ Ver: Fernando de Azevedo (1971), Meneses de Oliveira (1999), Palma Filho (2005) e Saviani (2011).

Em relação aos estudos secundários (**Decreto n.º 6.884, de 20 de abril de 1878**), o ministro estabeleceu, em definitivo, a fragmentação das matérias de ensino. Segundo Meneses de Oliveira, “o novo ministro suprimiu ainda o primeiro ano elementar instituído pelo decreto de Paulino de Souza e ampliou os preparatórios exigidos para as matrículas nas faculdades de direito e medicina, que passaram a incluir as línguas alemã e italiana” (op. cit. p. 53).

O decreto de 20 de abril de 1878 alterou a estrutura curricular do Colégio Pedro II, introduziu a frequência livre e os exames vagos (parcelados) de preparatórios aos cursos superiores. O decreto de 19 de abril de 1879 instituiu a mais ampla liberdade para abrir escolas e cursos de todos os tipos e níveis. Qualquer cidadão, nacional ou estrangeiro, poderia lecionar o que quisesse, sem passar por provas de capacidade (cf. Peres, p. 15). Pelo decreto de 1879, as Escolas Normais teriam prática do ensino intuitivo ou “lições de coisas”³⁷, além de prática do ensino primário geral.

Muitos estudiosos dizem que, embora a Reforma tenha trazido muitas inovações, ela promoveu a desorganização do ensino secundário brasileiro. Tanto que o reflexo foi sentido de imediato no Colégio Pedro II, já que este teve sensível diminuição no número de matrículas, o que também se sucederia nos liceus da província.

Todavia, segundo Moacyr,

foi elaborado um novo currículo para a escola-modelo da Corte, ganhando as disciplinas uma nova distribuição. O inglês, mantendo o mesmo programa da reforma anterior, aumentou um pouco a sua carga horária, passando a ser lecionado no terceiro e quarto anos. A literatura geral, desvincilhando-se da nacional – que ficou incluída no programa de retórica (6 ano), transformou-se em disciplina autônoma, lecionada no sétimo ano, em nada modificando, porém, o plano de estudos adotado pela legislação precedente (Moacyr, 1936, 3 vol. p. 62-64)

Outro ponto muito relevante a respeito da reforma promovida por Leôncio de Carvalho diz respeito ao higienismo³⁸ e às descontinuidades e continuidades em relação às reformas anteriores. A respeito disso, diz Saviani que era

³⁷ “concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX”, In: Saviani, op. cit. p. 139.

³⁸ “Essa referência à moralidade e higiene traz à tona um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo”, In: Saviani, op. cit. p. 136.

completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene. Esse tema ganhou força especialmente a partir da constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo, o que ocorreu no século XIX. Em continuidade com a Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho mantém a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 anos 14 anos, a assistência do Estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido e o serviço de inspeção. Em ruptura com a reforma anterior, regulamenta o funcionamento das Escolas Normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários. Inovando em relação à Reforma Couto Ferraz, a nova reforma prevê a criação de jardins de infância para as crianças de 3 a 7 anos; caixa escolar; bibliotecas e museus escolares; subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver Escola Normal; regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres; permissão a particulares para abrir cursos livres em salas dos edifícios das Escolas ou Faculdades do Estado; faculdades de direito; e faculdades de medicina” (op. cit. p. 136)

Por fim, vale registrar que a Reforma do ministro Leôncio de Carvalho levou para muito mais adiante a questão da inclusão dos dispositivos que tratavam do funcionamento da educação nas províncias. Assim,

o artigo 8º contempla, nas províncias, a subvenção a escolas particulares; a contratação de professores particulares para ministrar os rudimentos do ensino primário; a criação de cursos de alfabetização de adultos e de Escolas Normais; fundação de bibliotecas e museus pedagógicos e de bibliotecas populares; e a criação, nos municípios mais importantes das províncias, de escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios. A Reforma previu, também, a abertura, nas províncias, de mesas de exames de preparatórios e a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária e secundária (op. cit. p. 138)

ALMEIDA DE OLIVEIRA - 1882

O projeto de reforma de Almeida de Oliveira³⁹ tratava a questão do ensino como

³⁹ ANTÔNIO DE ALMEIDA DE OLIVEIRA (Codó, 1843 — Rio de Janeiro, 27/10/1887). Advogado e promotor público em Guimarães (MA). Foi presidente da província de Santa Catarina, nomeado por carta imperial de 15 de março de 1879, deputado geral pelo Maranhão e Ministro da Marinha. Fonte:

uma questão urgente, reclamando, a respeito da organização do ensino público primário, que o Estado contribuísse com metade das despesas que as províncias tivessem com o ensino público⁴⁰.

Questão importante, também, estava relacionada à autonomia das escolas em relação à transformação que elas poderiam promover para si: transformarem-se em “personalidades civis para receberem doações, adquirir e administrar patrimônios e bens” (Moacyr, 1936).

Por fim, a reforma apresentou 4 preocupações estratégicas na organização do ensino:

- a) separar o ensino inferior dos elementos religiosos, clássicos e literários;
- b) priorizar a dimensão científica por sua contribuição ao progresso, na descoberta de carreiras e vocações profissionais; enfim, na promoção da riqueza do país e da felicidade individual;
- c) aproximar ensino superior e inferior com o objetivo de se conseguir alunos mais habilitados e melhores profissionais;
- d) defender a criação de escolas normais em todas as províncias, porque “[...] nos dará professores dignos deste nome, educadores que compensarão o sacrifício da sociedade, dotando-a de cidadãos úteis a si e a pátria” (Moacyr, 1937, p. 407).

RUI BARBOSA - 1882

No ano de 1882, dois pareceres elaborados por Rui Barbosa⁴¹ foram

www.uff.br. Acesso em março de 2013.

⁴⁰ Segundo Saviani (op. cit.: 164) alguns projetos de reforma não tiveram andamento: “... um outro projeto que, a exemplo dos de Rui Barbosa e Almeida de Oliveira, não teve andamento foi o do Barão de Mamoré, apresentado em 1886”.

⁴¹ **RUI BARBOSA DE OLIVEIRA (Salvador, 05/11/1849 – Petrópolis, 01/03/1923)**. Jurista, político, diplomata, escritor, filólogo, tradutor, orador, jornalista e advogado. Foi um dos organizadores da República e coautor da constituição da Primeira República juntamente com Prudente de Morais. Atuou na defesa do federalismo, do abolicionismo e na promoção dos direitos e garantias individuais. Primeiro Ministro da Fazenda do novo regime, foi deputado, senador e ministro. Em duas ocasiões, foi candidato à Presidência da República. Empreendeu a Campanha Civilista contra o candidato militar Hermes da Fonseca. Delegado do Brasil na II Conferência da Paz, em Haia (1907), notabilizou-se pela defesa do princípio da igualdade dos estados, o que lhe rendeu o apelido de "O

apresentados ao Parlamento brasileiro: um sobre a reforma do ensino secundário e superior e outro sobre o ensino primário.

Em substituição à Reforma de Leôncio de Carvalho (1879), os *Pareceres* elaborados serviam de subsídio à discussão do projeto de Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e Superior em todo o Império.

Peres (op. cit. p. 16) diz que esses *Pareceres* poderiam ser considerados um projeto de reforma global da educação brasileira, uma vez que compreenderam, praticamente, todos os aspectos da educação: filosofia, política, administração, didática, psicologia, educação comparada.

Rui Barbosa acreditava piamente no poder da educação como um instrumento capaz de promover o progresso do homem e do país.

Nesse sentido e para isso, suas ideias circulavam a favor de um ensino primário⁴² obrigatório, dos sete aos catorze, gratuito e laico em substituição à escola de primeiras letras. Idealizava uma escola primária moderna, com um ensino renovado e um programa enciclopédico (a favor e voltado para o progresso do país).

De toda a proposição, o que os estudiosos consideram de grande importância diz respeito ao *Método Intuitivo*, conhecido também como *Lições de coisas*, fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi⁴³ e Froebel⁴⁴.

Segundo Saviani (2011, p.138)

esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema

Águia de Haia". Membro fundador da Academia Brasileira de Letras, sendo presidente entre 1908 e 1919. Teve papel decisivo na entrada do Brasil na Primeira Guerra Mundial. Já no final de sua vida, foi indicado para ser juiz da Corte Internacional de Haia, um cargo de enorme prestígio, que recusou. Fonte: www.e-biografias.net. Acesso em março de 2013.

⁴² Segundo Peres, "a nova escola primária ficaria dividida em três grupos: o elementar e o médio, cada um com dois anos, e o superior com quatro. O dia escolar teria duração aproximadamente seis horas" (p.17).

⁴³ **Johann Heinrich Pestalozzi (nascido em 12/01/1746, Zurique. Morreu em Brugg, 17/02/1827).** Pedagogo suíço e educador. Foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, influenciando profundamente todas as correntes educacionais. É dele a famosa máxima "*A vida educa. Mas a vida que educa não é uma questão de palavras, e sim de ação. É atividade*". Fonte: www.fae.ufmg.br. Acesso em março de 2013.

⁴⁴ **Friedrich Wilhelm August Fröbel (Oberweibach, 21/04/1782. Morto em Schweina, 21/06/1852).** Pedagogo alemão com raízes na escola Pestalozzi. Fundador do primeiro jardim da infância. Possuía um espírito profundamente religioso, que desejava manifestar ao exterior o que acontecia em seu interior: sua união com Deus. Suas ideias reformularam a educação. A essência de sua pedagogia se centra nos princípios educacionais da atividade e da liberdade. Fonte: www.pedagogia.com.br. Acesso em março de 2013.

da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros-negros; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal; gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas⁴⁵ (p. 139).

Para Peres (2005, p. 17)

Tomar as lições de coisas como disciplina foi um equívoco da Reforma Leôncio de Carvalho. Trata-se, na concepção de Rui Barbosa, de um método intuitivo a atravessar todos os programas de Ensino. A tradução, datada de 1886, da obra de Calkins⁴⁶ sobre Primeiras lições de coisas, escrita em 1861 e refundida em 1870, foi de Rui Barbosa.

Por fim, ressalta-se o fato de que os Pareceres propunham a ampliação do programa escolar e teriam como princípio a educação integral: educação física, intelectual e moral⁴⁷.

BARÃO DE MAMORÉ - 1886

Moacyr, ao tratar da Reforma Barão de Mamoré, nos diz que o Ministro do Império Barão de Mamoré⁴⁸, nomeou, em 1886, uma comissão encarregada de estudar as bases para a reorganização do ensino primário e secundário no Município da Corte e

⁴⁵ A título de curiosidade, Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, criador do famoso Ginásio Baiano em Salvador e, depois, do Colégio Abílio da Corte, no Rio de Janeiro, integrou esse movimento. Ele introduziu nas escolas aparelhos escolares como os globos de horas relativas de Juvet, o globo de Perce, o telúrio de Mac-Vicar, além de outros por ele mesmo inventados, como o aritmômetro fracionário (Cf. Saviani, p. 139).

⁴⁶ **Norman Alisson Calkins**: em seu livro, *Primeiras Lições de Coisas*, o assunto é o método intuitivo de ensino. O importante era educar a partir dos sentidos do estudante: era o primeiro método em que se apresentava tanto diretrizes para a organização escolar quanto para o processo educativo. Seu livro foi publicado pela primeira vez em 1861 e traduzido, no Brasil, por Rui Barbosa em 1886. Fonte: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em março de 2013.

⁴⁷ “na organização do ensino primário brasileiro, em vários Estados, se verificaria a influência de Rui Barbosa ainda depois de 1910” (Peres, p. 18).

⁴⁸ **AMBRÓSIO LEITÃO DA CUNHA (Belém, 21/08/1825 — Rio de Janeiro, 5/12/1898)**, primeiro e único barão com grandeza de Mamoré. Advogado, juiz e político brasileiro. Foi deputado geral, presidente de províncias (Pará, Paraíba, Pernambuco, Maranhão e Bahia) e senador de 1870 a 1889. Acesso em março de 2013.

um plano de desenvolvimento da instrução pública nas províncias a fim de elevar o ensino secundário para todo o Império. Segundo Primitivo Moacyr, no mês de maio de 1886, o relatório do estudo realizado a respeito da instrução no país, entregue pela comissão, dizia que “... o ensino primário, apesar dos seus esforços que em prol dele havia sido enviados, é quase nulo em seus benefícios efeitos, poucas escolas, frequência insignificante, mestres mal preparados. Este é o quadro triste e sombrio do ensino entre nós” (*id. ibid*: 444).

A comissão apresentava as bases para a reorganização da instrução pública considerando essencial a decretação da liberdade e obrigatoriedade do ensino, além da gratuidade já consagrada na Constituição. Além disso, manteve a instrução moral e religiosa que o Decreto de 19 de abril de 1879, de Leôncio de Carvalho, havia retirado. Moacyr informa ainda que, apesar de o projeto ter sido apresentado à Câmara dos deputados em agosto de 1886, apenas em julho de 1887 é que as comissões de instrução e orçamento opinaram sobre a reforma.

Por fim, a respeito da Reforma Barão de Mamoré, disse Moacyr: “o próprio executivo não tomou nenhum interesse em resguardá-la” (*id. ibid*: 471).

2.2.1.1 As reformas educacionais na 1ª República

A seguir, realizaremos explanação acerca das principais reformas ocorridas ao longo da 1ª República e, a fim de didatizar o que se arrolará a seguir em forma de texto, elaboramos um quadro sinóptico elencando os ministros e as datas das reformas.

Quadro 2. Brasil República (reformas)

BRASIL REPÚBLICA		
REFORMAS		
MINISTRO	ANO	FOTO
BENJAMIN CONSTANT	1890	
EPITÁCIO PESSOA	1901	
RIVADÁVIA CORREA	1911	
CARLOS MAXIMILIANO	1915	
JOÃO LUIS ALVES/ROCHA VAZ	1925	

BENJAMIN CONSTANT - 1890

No ano de 1890, sob a presidência do marechal Deodoro da Fonseca, um militar de formação positivista, o governo criou o primeiro ministério próprio para as questões educacionais, o **Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos** (19 de abril), órgão entregue ao general Benjamim Constant Botelho de Magalhães⁴⁹. A preocupação do novo ministro foi modificar todo o sistema educacional do país, instaurando, pela primeira vez após a expulsão dos jesuítas, uma reforma completa, abrangendo todos os graus de ensino.

Segundo Meneses de Oliveira (1999, p. 58), o ministro intentava substituir “o tradicional currículo humanista dos estudos secundários por um outro de caráter científico”, mais aos moldes do positivismo⁵⁰.

Na Reforma Benjamim Constant, os princípios norteadores eram: liberdade e laicidade⁵¹ do ensino e gratuidade da escola primária. Para isso, a organização da escola deveria se constituir (cf. Palma Filho, p. 1) do seguinte modo:

- a) escola primária organizada em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos; 2º grau para crianças de 13 a 15 anos;
- b) escola secundária com duração de 7 anos;
- c) ensino superior reestruturado: politécnico, de direito, de medicina e militar.

Para tanto, um novo plano de estudos para o Colégio Pedro II, que passou a se chamar, pelo Decreto n.º 1.075, de 22 de novembro de 1890, Ginásio Nacional, foi

⁴⁹ **BENJAMIN CONSTANT BOTELHO DE MAGALHÃES (Niterói, 18/10/1833 – Niterói, 22/01/1891)**. Militar, engenheiro, professor e doutor em matemática e ciências físicas e estadista. Formado pelo Colégio de São Bento e posteriormente pela Escola Militar. Participou da guerra do Paraguai (1865 – 1870). Como engenheiro civil e militar, chegou ao posto de general de brigada. Adepto do positivismo, foi um dos principais articuladores do levante republicano de 1889. Nomeado Ministro da Guerra e depois Ministro da Instrução Pública no governo provisório, quando promoveu uma importante reforma curricular. Foi o idealizador da expressão “Ordem e Progresso”, da bandeira brasileira, inspirado no ideal positivista de Augusto Comte, que pregava “o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”. Professor e depois diretor do Instituto dos Meninos Cegos por 20 anos. Em sua homenagem, desde 1891, o Instituto passou a ser denominado Instituto Benjamim Constant. Fonte: www.e-biografias.net. Acesso em março de 2013.

⁵⁰ Escola filosófica da qual o ministro era adepto - Cf. Fernando de Azevedo, op. cit., p. 620-626.

⁵¹ Diz-se que o ensino é laico quando não apresenta conteúdo religioso. O princípio da laicidade do ensino quer uma educação afastada do clero e da igreja.

elaborado. Oliveira (1999, p. 57), citando Moacyr (1936), diz que

O regulamento previa ainda a criação de um “Pedagogium”, espécie de centro de treinamento e aperfeiçoamento de professores, e a realização de três diferentes tipos de exames: os de “suficiência”, para as matérias que seriam continuadas no ano seguinte; os “finais”, para as matérias concluídas; e os de “madureza”, obrigatórios para a obtenção do título de Bacharel em Ciências e Letras, que habilitava os alunos a matricular-se nas faculdades federais da República.

Ainda segundo Oliveira (op. cit. p. 57), em relação à madureza (espécie de avaliação de final de curso criada com o objetivo de substituir os antigos exames gerais de preparatórios), a reforma de Benjamin Constant, ao mesmo tempo em que demonstra o descaso para com o estudo das línguas vivas estrangeiras e suas respectivas literaturas, apresenta forte base enciclopédica.

Para Azevedo,

Introduzindo no ensino normal e secundário toda a série hierárquica das ciências abstratas, segundo a classificação de Comte, e sobrecarregando com a matemática, elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral, rompeu o reformador com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas.

A organização proposta por Benjamin Constant nem chegou a ser seriamente ensaiada, uma vez que o seu elevado intelectualismo e sua grandiosidade excediam a capacidade de aprendizagem dos adolescentes. Nesse sentido, o plano de estudos proposto por Benjamin Constant não foi levado a sério pela falta de interesse que despertou nos alunos: 1) por contrariar a concepção preparatória do ensino secundário; 2) era considerada totalmente inexecutável. Por isso que já no primeiro ano da sua implantação, vozes de protesto se levantavam pedindo a sua imediata revogação, o que de fato aconteceu quando de

seu afastamento do Ministério, em 21 de janeiro de 1891, seguindo-se da sua morte, um dia depois, e da supressão daquele órgão, em 22 de fevereiro do ano seguinte, o setor educacional foi transferido para o Ministério da Justiça e Negócios do Interior, sendo a sua reforma aos poucos rejeitada como inviável para a realidade nacional, que no dizer

dos educadores e parlamentares da época não fornecia condições para sua implantação”. (Oliveira, 1999, p. 58)

EPITÁCIO PESSOA – 1901

Epitácio Pessoa⁵², o futuro Presidente da República (1918 – 1922), foi, antes disso, Ministro do Interior (Justiça e Educação) do governo Campos Sales (1898-1902), propondo uma reforma que, segundo Geraldo Bastos Silva (1969), especialista no assunto,

assinalava nova fase na evolução do ensino secundário brasileiro, em seguimento ao período iniciado pela reforma B. Constant. Comparada com esta última, ela não é apenas uma nova reforma, mas, sobretudo, representa mudança radical do sentido da atuação federal em face do ensino secundário de todo o país. Essa mudança se retrata em dois pontos principais: a consolidação da equiparação, ao Colégio Pedro II, tanto dos colégios particulares quanto dos estabelecimentos estaduais, e sua transformação em instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional. Mas, também em relação ao currículo e a outros aspectos da organização didática do ensino secundário, a reforma E. Pessoa teve o sentido do encerramento do ciclo iniciado, logo após 1889, pela primeira reforma republicana do ensino secundário (1969, p. 258).

Todavia, a tentativa de dar ao ensino secundário um sentido próprio fracassou, já que o mesmo ainda funcionava como um curso preparatório ao ensino superior. A equiparação ao Colégio Pedro II de todas as escolas do país que ministrassem ensino secundário e a consequente fiscalização federal não alcançam o objetivo de torná-lo um ensino com um fim em si mesmo, uma vez que os educandos continuavam a vê-lo apenas como um degrau de preparação imediata ao exame de habilitação ao ensino superior. (Silva, op. cit., p. 263).

⁵² **EPITÁCIO LINDOLFO DA SILVA PESSOA (Umbuzeiro, PB, 23/05/1865 - Petrópolis: 13/02/1942).** Foi o 11º presidente do Brasil (28/07/1919 até 15/11/1922). Jurista, deputado federal por duas vezes. Ministro da Justiça do STF. Procurador geral da República. Senador por três vezes. Chefe da delegação brasileira junto à Conferência de Versaillies e juiz da Corte internacional de Haia, na Holanda. De 1924 até a revolução de 1930, foi senador pelo Estado da Paraíba. Seu governo foi marcado por sucessivas crises. Foi marcante a greve geral dos operários em SP (1920) e a Revolta do Forte de Copacabana (1922). Fonte: www.e-biografias.net. Acesso em março de 2013.

RIVADÁVIA CORREA - 1911

Marechal Hermes da Fonseca, então Presidente da República, promulgou, em 05/04/1911, o Decreto 8.659, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, elaborado por Rivadávia da Cunha Correa⁵³, ministro do Interior. A reforma promovida por Rivadávia ficou conhecida como a reforma que desoficializou o ensino brasileiro⁵⁴.

O argumento utilizado se pautava no fato de que era preciso dar aos particulares, de forma ampla, o direito de ensinar. Tal direito nunca lhes fora negado, uma vez que, durante o Império (1822 – 1889), o ensino secundário, na sua maior parte, esteve em mãos dos particulares, leigos ou religiosos. Nos dizeres de Cunha (1986, p. 163), “as justificativas apresentadas a essa reforma evocavam as antigas e reiteradas críticas à má qualidade do ensino secundário”. Os principais pontos da reforma foram a não obrigatoriedade da frequência escolar e a abolição dos diplomas. Além disso, foram criados exames de admissão às Faculdades (um tipo de vestibular da época), que eram realizados nas próprias instituições de ingresso.

As medidas de Rivadávia Correa fizeram com que houvesse uma grande proliferação de cursos sem qualidade, unicamente preocupados em formar bacharéis e doutores. Conforme Bastos Silva, “a crer em certos testemunhos, o resultado da liberdade de ensino não foi diferente daquele facilmente previsível: a caça ao diploma, por uma clientela ávida de ascensão social ou pouco disposta a um esforço sério de justificação das posições sociais herdadas” (1969, p. 269).

É unanimidade entre os estudiosos que os resultados da reforma iniciada em 1911 foram desastrosos. O desastre fez com que a reforma fosse revogada em 1915, por Carlos Maximiliano, ministro do Interior.

⁵³ **RIVADÁVIA DA CUNHA CORREA (Santana do Livramento, 09/07/1866 - Petrópolis 09/02/1920)**. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Ministro da Justiça e Interior, de 1910 a 1913. Ministro interino da Fazenda no governo Hermes da Fonseca, de 09/05/ a 11/08 de 1913. Como efetivo, de 11/08 até 15/11/1914. Criou o vestibular em 1911. Foi prefeito do Distrito Federal e Senador. Fonte: www.fazenda.gov.br. Acesso em março de 2013.

⁵⁴ Segundo Palma Filho (p. 4), “Essa medida já fora anteriormente adotada por ocasião da Reforma de Leôncio de Carvalho em 1879, feita em nome da liberdade de ensino - princípio caro ao liberalismo - que, nessa época, começava a influenciar a educação brasileira ao lado do credo positivista, ambos em competição com a doutrina católica”.

CARLOS MAXIMILIANO - 1915

Entre o *descontinuum* e o *continuum* das reformas, a de Carlos Maximiliano⁵⁵ manteve, da reforma de Rivadávia Correa, o exame de admissão às escolas superiores; de Epitácio Pessoa, o ensino seriado e a diminuição do currículo; de Benjamim Constant, a restrição da equiparação aos estabelecimentos estaduais e os exames preparatórios.

Segundo Palma Filho (2005, p. 5), a reforma de Carlos Maximiliano foi considerada a mais inteligente durante a Primeira República e se preocupou em qualificar o ensino secundário, bastante prejudicado pela reforma de Rivadávia Correa. Porém, Carlos Maximiliano se empenhou apenas com o caráter preparatório do ensino secundário, uma vez que era o esperado pelos estudantes e seus familiares.

Além disso, Palma Filho (*id. ibid.* p. 5) diz também que

Essa concepção de ensino não poderia ser diferente, uma vez que em um país de analfabetos, onde a maioria da população sequer tinha acesso ao ensino primário, acabava sendo perfeitamente normal que os poucos a conseguir chegar ao ensino secundário, apenas o fizessem com o intuito de poder ingressar no ensino superior. Daí, também, a preferência pelos exames de parcelados, herdados do Império e que, ainda, fizeram muito sucesso durante toda a Primeira República, constituindo-se, aliás, em um grande obstáculo à consolidação do ensino secundário.

Os especialistas no assunto dizem ter sido a reforma de Carlos Maximiliano uma reforma sagaz, pois procurou manter das reformas anteriores o que nelas houvesse de progressivo e fosse conciliável com a experiência anterior.

Essa reforma foi responsável pela criação da Universidade Brasileira, (a Universidade do Rio de Janeiro - resultante da reunião, em uma única instituição, da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de uma escola livre de Direito).

⁵⁵ **CARLOS MAXIMILIANO PEREIRA DOS SANTOS (São Jerônimo, RS, 24/04/1873 – Rio de Janeiro, 02/01/1960)**. Jurista e magistrado. Formou-se em Direito na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte. Eleito deputado federal nas legislaturas de 1911/1914 e 1919/1923 pelo RS. Ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo Venceslau Brás na primeira guerra mundial. Organizou o alistamento militar, o processo eleitoral, o ensino secundário e superior. Incentivou a criação do Código Civil brasileiro. Ocupou interinamente o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1932, foi nomeado consultor geral da República. Consultor jurídico do Ministério da Justiça. Procurador geral da República de 1934 até 1936. Foi nomeado ministro do STF em 22/04/1936. Fonte: www.stf.jus.br. Acesso em março de 2013.

ROMANELLI (2012, p. 133) nos indica que a primeira organização do ensino superior, por determinação do Governo Federal, apareceu apenas em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, Decreto 14.343, de 07/09/1920, durante o Governo Epitácio Pessoa. Essa primeira criação, na verdade, não passou da junção de três escolas superiores: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica.

Em 1912, a Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual 1.284, reunindo as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio já havia sido criada. Entretanto, por meio do Decreto-lei 11.530, de março de 1915, o Governo Federal determinava que escolas superiores só fossem abertas em cidades com mais de 100.000 habitantes. Assim, a Universidade do Paraná, não foi reconhecida oficialmente, já que, naquela época, Curitiba, não possuía esse contingente. Em 1927, por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, surgia a Universidade de Minas Gerais (junção do agrupamento das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina.). Em igual data, pelo Decreto 19.852, por iniciativa governamental, houve a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, incorporando-lhe, além dos três cursos já existentes, a Escola de Minas Gerais, as faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas-Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (apesar de esta última nunca ter sido implantada).

Embora tenha havido a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade a ser criada e organizada, conforme as normas dos Estatutos das Universidades, foi a Universidade de São Paulo (25 de janeiro de 1934). A Universidade de São Paulo foi criada de acordo com as normas do decreto e possuía uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Já em 1935, o então Secretário da Educação, Anísio Teixeira,

criava a Universidade do Distrito Federal, de estrutura arrojada, caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Teve, porém, essa universidade curta duração: em 1939, ela foi extinta, ao incorporar-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937. Também em 1935 era criada a Universidade de Porto Alegre, a primeira a incluir, em sua estrutura, uma Faculdade de Estudos Econômicos. A partir de então, começaram a surgir universidades, públicas e privadas, por todo o território nacional, em número que, em 1969, já somava 46.

JOÃO LUIZ ALVES/ROCHA VAZ - 1925

A reforma dos ministros João Luiz Alves/Rocha Vaz⁵⁶ foi um *continuum* e, simultaneamente, um aumento das medidas anteriormente realizadas pelo ex-ministro Carlos Maximiliano, em 1915. Reforma de consolidação da anterior e de preparação para um ensino secundário de caráter regular. Segundo Palma Filho (*id. ibid.* p. 6),

Com as medidas adotadas pelos ministros João Luiz Alves e Rocha Vaz, o ensino secundário passa a ser seriado, como já salientado, com a duração de seis anos, sendo o último ano um curso de Filosofia. Tem por finalidade fornecer preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicasse posteriormente o estudante. A conclusão do 5º ano já dava direito ao prosseguimento de estudos em nível superior, desde que, claro, o estudante fosse aprovado nos vestibulares. Aos concluintes do 6º ano, será atribuído o grau de bacharel em ciências e letras.

Embora houvesse a ideia de um ensino secundário regular, “capaz de preencher funções mais amplas do que a mera preparação fragmentária e imediatista aos cursos superiores” (PALMA FILHO, 2005. p. 6), essa é uma situação que só se consolidaria com as reformas empreendidas a partir de 1930, já no governo do Presidente Getúlio Vargas. O fato é que a estrutura educacional advinda do Império revelava, ainda, que

continuavam em destaque a formação universitária bacharelesca ou técnica e, ainda assim, concentrada em poucas áreas, como direito e engenharia e, secundariamente, medicina (...) o descaso do Estado republicano em relação à área educacional fica evidente no fato de que não havia sequer um órgão ministerial⁵⁷ que tratasse de educação e da

⁵⁶ **JOÃO LUIZ ALVES (Juiz de Fora, 23/05/1870 - Paris, 15/11/1925)**. Jurista e escritor. Membro da cadeira número 11 da Academia Brasileira de Letras. Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo. Promotor público e procurador de órfãos da comarca de Rio Verde. Juiz municipal de órfãos de Campanha e Alfenas. Prefeito de Campanha, de 1898 a 1900. Deputado estadual e deputado federal. Em 1908 foi senador pelo Espírito Santo. Ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo de Arthur Bernardes. Em 1924 foi nomeado Ministro do STF. Mudou-se para Paris para um tratamento de saúde e lá faleceu.

JUVENIL DA ROCHA VAZ (São Pedro de Alcântara, MG, 1881 – RJ 1964), Médico e professor. Catedrático da Faculdade de Nacional de Medicina (1919). Iniciou os estudos de uma ciência nova, a biotipologia, estudo das constituições, temperamentos e caracteres. Formou uma escola de clínicos, que ganharam fama. Autor da reforma de ensino que teve seu nome. Fonte: www.stf.jus.br. Acesso em março de 2013.

⁵⁷ Tanto é verdade que, nas primeiras décadas republicanas, a área educacional era de incumbência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Só no ano de 1930 (dia 14 de novembro) é que teremos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública: a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Em 1953, com a autonomia dada à área da saúde surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas

cultura (Saliba apud Schwarcz, 2012, p. 249).

2.3 Era Vargas: As transformações educacionais e a Política da Língua

O período subsequente à Primeira República⁵⁸ marca o surgimento de uma das figuras de maior quilate na história política brasileira do século XX, Getúlio Vargas. Nascido no ano de 1882, era oriundo de uma família de estancieiros de São Borja (RS). Em 1907, concluiu o curso de Direito pela Faculdade de Porto Alegre. Foi promotor público, deputado, líder da bancada gaúcha na Câmara Federal, ministro da Fazenda de Washington Luís e presidente do Rio Grande do Sul. Sua presença como governante no cenário político abrangeria um longo período: 1930-1945 e 1951-1954. Nos dizeres de Palma Filho (op. cit. p. 2), “normalmente, os historiadores dividem o período que Vargas esteve à frente do governo federal em duas fases: 1930-1937, que corresponde ao que se convencionou chamar de 2ª República; e 1937-1945, conhecida como 3ª República.” E é exatamente nesse extenso período getulista que se intensificaram as mudanças nas relações entre Estado e sociedade, fortalecendo a centralização do poder e facilitando a criação de um Estado forte.

Conforme nos ensina Fausto (2006, p.185), nos anos iniciais da década de 30, o Governo Provisório procurou se firmar em meio a muitas incertezas, afinal a crise mundial (advinda principalmente do ano de 1929 com a quebra da bolsa nos Estados Unidos) trazia uma produção agrícola sem mercado certo, falência de fazendeiros e desemprego aviltante nas grandes cidades. Assim, na tentativa de reconstruir o Estado, uma base de apoio importantíssima para o governo foi a Igreja Católica. Tanto é verdade que

pela área da educação. A respeito das datas, servimo-nos do site <http://portal.mec.gov.br>, Acesso em julho de 2012. A autora Maria Luiza Marcílio, no importante livro **História da Escola em São Paulo e no Brasil**, no tópico Reformas gerais de ensino entre 1930 e 1990, página 144, diz que o Ministério da Educação e Saúde teve sua criação em 1931. Para o professor João Cardoso Palma Filho (Doutor em Educação pela PUC e Pós-Doutorado em Política Educacional pela Universidade de São Paulo), a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública data de 14/11/1930, in: *A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas*, site: www.acervodigital.unesp.br – acesso em julho de 2012.

⁵⁸ Segundo Azilde L. Andreotti. In: *O Governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova*, “A década de 1930 é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e os movimentos políticos que protagonizou (...) Em uma abordagem geral, a Revolução de 1930 foi fruto da crise econômica do setor agro-exportador do café agravada com a quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1929, e dos embates de segmentos sociais que não se consideravam referenciados no processo político da Primeira República, marcados por sucessivas eleições pactuadas entre os setores agrários”

a colaboração entre a Igreja e o Estado, apesar de não ser nova, se tornava mais estreita. Marco simbólico da colaboração foi a inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado, a 12 de outubro de 1931 – data do descobrimento da América. Getúlio e todo o ministério concentraram-se na estreita plataforma da estátua pairando sobre o Rio de Janeiro. Ali o cardeal Leme consagrou a nação ao Coração Santíssimo de Jesus, reconhecendo-o para sempre seu Rei e Senhor. A Igreja levou a massa da população católica ao apoio do novo governo. Este, em troca, tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um decreto de abril de 1931 que permitiu o ensino de religião nas escolas públicas. (Fausto, op. cit. p. 186)

Outra base importantíssima nesse contexto era a educação escolar: considerada, tanto por educadores quanto por uma ampla parcela da população que almejava uma colocação nesse processo, um instrumento fundamental de inserção social. Conforme Andreotti (s/d p.3), “às aparições republicanas sobre educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social” e, para Fausto (*id. ibid.* p. 188),

os vencedores de 1930 preocuparam-se desde cedo com o problema da educação. Seu objetivo principal era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada. As tentativas de reforma do ensino vinham da década de 1920, caracterizando-se nesse período por iniciativas no nível dos Estados, o que correspondia ao figurino da República federativa. A partir de 1930, as medidas tendentes a criar um sistema educativo e promover a educação tomaram outro sentido, partindo principalmente do centro para a periferia. Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930. As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos, tinham uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural. Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo, a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos e de conservadorismo nascido da influência católica. A política educacional ficou sobretudo nas mãos de jovens políticos mineiros cuja carreira se iniciara na velha oligarquia (...) É o caso de Francisco Campos e de Gustavo Capanema⁵⁹.

⁵⁹ Fausto (op. cit. p. 217) diz, também, que “entre 1920 e 1940 houve algum declínio do índice de analfabetos. Ele continuou a ser porém muito elevado. Considerando-se a população de 15 anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9% em 1920 para 56,2% em 1940. Os números são indicativos de que o esforço pela expansão do sistema escolar produziu resultados a partir de índices muitos baixos de freqüência à escola em 1920. Estima-se que naquela época o índice de escolarização de meninos e meninas entre 5 a 19 anos que freqüentavam a escola primária ou média era de cerca de 9%. Em 1940, o índice chegou a pouco mais de 21%. No que diz respeito ao ensino superior, houve um incremento de 60% do número total de alunos entre 1929 e 1939, passando de 13.200 para 21.200”.

Além disso, ainda no campo da educação, são evidentes os embates pedagógicos advindos das seguintes correntes: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária⁶⁰ e evidentes, também, duas reformas de amplo espectro: a Reforma Francisco Campos - início da década de trinta - e, mais tarde, as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Gustavo Capanema.

É ponto pacífico entre os estudiosos que se debruçaram sobre as reformas educacionais ocorridas na segunda metade do século XIX, ainda no período imperial e na República, que o Colégio Pedro II⁶¹, o mais antigo do país no que se refere aos estudos do nosso antigo ensino básico (especificamente, os antigos primeiro e segundo graus), era a instituição modelar no que se diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

Entretanto, anteriormente a isso, a disciplina de Língua Portuguesa era pouco significativa⁶² quando comparada às disciplinas como o alemão, o latim, o inglês e o francês, que formavam o currículo⁶³ escolar.

Não podemos esquecer, contudo, que os exames preparatórios para os cursos de Direito e Medicina forçaram, de certo modo, que os candidatos estivessem muito preparados não só para o conhecimento de outras línguas, mas bem preparados, também, em relação ao conhecimento de língua portuguesa, o que ocasionou o crescimento da disciplina na instituição de referência para isso, no caso, o Colégio Pedro II.

Já no início do século XX, as mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa foram fracas. Em 1910, por exemplo, as aulas de língua materna contemplavam 10 horas semanais e estavam divididas entre aulas de língua e literatura, respectivamente. Em 1926, os livros voltados ao ensino de Língua Portuguesa privilegiavam, ainda, a ênfase para o ensino mais gramatical e serviam como base para

⁶⁰ As três vertentes pedagógicas, grosso modo, podem ser vistas e associadas a três diferentes setores sociais. Pode-se dizer, brevemente, que a Pedagogia Tradicional se associava às oligarquias e à Igreja; a Pedagogia Nova, à burguesia e a Pedagogia Libertária aos movimentos populares que buscavam a transformação social. Vez sim, vez não, essas correntes pedagógicas se intercalaram ou se conciliaram na formulação legislativa educacional.

⁶¹ Embora estejamos em um outro recorte temporal, vale ressaltar que qualquer estudo a respeito de ensino de língua ou leitura no Brasil, no período correspondente ao final do século XIX e meados do século XX, “só pode ser realizado por meio de uma pesquisa que contemple a instituição criada para ser o modelo de instrução secundária para todo o país: o Colégio Pedro II” (Restaino, 2005, p. 48).

⁶² Isso provavelmente se explique pelo fato de que “as disciplinas Retórica, Poética e o idioma nacional eram objetos de estudo da Gramática e somente em meados do século XIX, surgiu a disciplina Português na estrutura curricular do Colégio Pedro II, em 1869” (ROSA, 2011, p. 64).

⁶³ Vide quadros: páginas 75, 76 e 77.

que se aprendesse a terminologia, ocasionando um ensino pautado no domínio gramatical. Em 1930,

o programa de português do *Ministério da Educação e Saúde* privilegiou a leitura dos bons escritores contemporâneos como forma de reforçar a nacionalidade. O ensino de gramática privilegiava o estudo da *Morfologia* e da *Sintaxe* nas três primeiras séries e depois, estudava-se *Fonética*. Em fins da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foi estabelecida uma *Comissão Nacional do Livro Didático*, que tinha por dever dela julgar, examinar e autorizar o uso do livro didático no ensino primário e secundário. A leitura ganhou status em decorrência da gramática e da redação no curso ginasial. De certa forma, a gramática estava perdendo terreno, para dar ênfase, décadas mais tarde, ao estudo do texto. Até 1940 quase nada tinha mudado, ensinava-se língua usando uma gramática e uma coleção de textos. (Helda, 2011, pp. 65-6)

E foram muitas as iniciativas tomadas por Getúlio Vargas, durante o governo provisório⁶⁴ (1930-1934), no terreno da educação ou que ocasionaram alguma repercussão para o setor. A saber:

- Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.
- Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931).
- Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932).
- Constituição Federal de 1934.
- Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil.

A obra de Napoleão Mendes de Almeida é pensada, constituída, lançada, comentada e sugerida exatamente no período em que Campos e Capanema desempenhavam, respectivamente e cada um a seu tempo, a função ministerial⁶⁵.

A fim de didatizar o que se arrolará a seguir em forma de texto, elaboramos um quadro elencando os ministros e as datas das reformas.

⁶⁴ Foi o primeiro momento da chamada Era Vargas e durou 4 anos, de 1930 a 1934. Teve como objetivo reorganizar a vida política do país, iniciando o processo de centralização do poder. Para isso, houve a eliminação dos órgãos legislativos (federal, estadual e municipal).

⁶⁵ Napoleão Mendes de Almeida já comandava cursos por correspondência no momento em que Francisco Campos e Gustavo Capanema desempenhavam a função de ministros. Ressalta-se o fato de que, no ano de lançamento da *Gramática Metódica* (1943), era Capanema quem desempenhava a função ministerial e ele mesmo fez um elogio (lembrando que o elogio fora feito por meio de carta enviada ao autor, uma vez que era o modo como os leitores entravam em contato com ele) à obra do professor Napoleão. A saber: “*Receba meus cumprimentos pela publicação da Gramática Metódica da Língua Portuguesa*”. (GUSTAVO CAPANEMA).

Quadro 3. Brasil República (reformas)

BRASIL REPÚBLICA		
REFORMAS		
MINISTRO	ANO	FOTO
Francisco Campos	1931	
Gustavo Capanema	1942	

FRANCISCO CAMPOS - 1931

Em 14 de novembro de 1930, ao criar Ministério da Educação e da Saúde Pública, Getúlio Vargas nomeou o jurista Francisco Campos⁶⁶ para o cargo⁶⁷.

⁶⁶ **FRANCISCO LUIS DA SILVA CAMPOS (Dores do Indaiá, MG, 18/11/1891 – Belo Horizonte, 01/11/1968)**. Advogado formado pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte (1914). Professor, jurista e deputado federal. No Rio de Janeiro foi nomeado Consultor Geral da República em novembro de 1933. No cargo de secretário da educação pelo Distrito Federal, demoliu uma das mais importantes iniciativas da gestão de Anísio Teixeira (afastado por ser acusado de envolvimento com o levante armado promovido pela ANL), a Universidade do Distrito Federal. Responsável pela redação da Constituição Brasileira de 1937, do AI - 1, do golpe de 64, e dos códigos penal e processual brasileiros. Fonte: www.cpdoc.fgv.br/producaodossies/eravargas. Acesso em janeiro de 2012.

⁶⁷ “(...) cabe lembrar que a indicação de Francisco Campos para a pasta da Educação contou com forte apoio da Igreja Católica, a partir de uma liderança prestigiosa do catolicismo, representado pelo intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Desse modo, Vargas procurava atrair o apoio do

O decreto de nº 19.851, de 11/04/1931, propunha novas diretrizes para o ensino secundário e para o ensino superior.

Em relação ao ensino secundário, a organização seria por meio de dois segmentos: um *Fundamental*, cuja durabilidade era de cinco anos, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, e outro *Complementar*, cuja durabilidade era de dois anos e subdividido em três segmentos: pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico. Os quadros a seguir revelam que o conteúdo curricular continuava a serviço da elite intelectual. Vejamos:

Quadro 4. Organização Curricular: disciplinas

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: disciplinas Ciclo Fundamental	
<ul style="list-style-type: none"> • Português • Francês • Inglês • Alemão • Latim • Geografia • História • Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Físicas e Naturais • História Natural • Física • Química • História Natural • Desenho • Música

clero católico. Tanto é que concordou com o fim do ensino laico, facilitando, com sua interferência, a volta do ensino religioso católico, principalmente, no ensino primário. Esses setores não tinham interesse na construção de um sistema nacional de educação pública, razão pela qual, a reforma nada propõe em relação ao ensino primário e à educação popular”. (Palma Filho, 2005, p. 3)

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: disciplinas
Ciclo Complementar (para candidatos à Faculdade de
Direito)**

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Latim• Literatura• História• Noções de Economia e Estatística• Biologia Geral | <ul style="list-style-type: none">• Psicologia e Lógica• Geografia• Higiene• Sociologia• História da Filosofia |
|---|--|

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: disciplinas
Ciclo Complementar (para candidatos às Faculdades de
Medicina, Odontologia e Farmácia)**

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Alemão• Inglês• Matemática• Física | <ul style="list-style-type: none">• Química• História Natural• Psicologia e Lógica• Sociologia |
|---|---|

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: disciplinas Ciclo Complementar (para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura)	
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Física • Química • História Natural 	<ul style="list-style-type: none"> • Geofísica e Cosmografia • Psicologia e Lógica • Sociologia • Desenho

Como podemos testemunhar, o curso secundário enfatizava, em seu ciclo fundamental, a formação básica geral, e, em seu ciclo complementar, procurava estruturar-se como curso de caráter mais propedêutico.

Segundo Romanelli (2012, p. 138), o caráter elitista não estava vinculado apenas ao conteúdo curricular, mas também ao sistema de avaliação dos estudos criado pela mesma reforma.

Assim,

O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse atônica de todo o sistema. Ambos os decretos⁶⁸ estabeleciam, por seus artigos, um processo de avaliação altamente seletivo. Para uma média de 10 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina: a) uma argüição mensal; b) uma prova parcial a cada dois meses; c) um exame final. A nota final seria a média das notas mensais de argüição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, aproximadamente, para o ano todo, 80 argüições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. E é evidente que o aluno que conseguisse

⁶⁸ Decreto 19.890, arts. 36, 37 e 38, e Decreto 21.141, arts. 36, 37, 38, 39, 40 e 41.

varar ileso o sistema, ao longo dos seus 5 ou 7 anos de duração, era realmente privilegiado. (Romanelli, op. cit. p. 138)

Outro ponto relevante da Reforma faz juz à criação da inspeção federal e à equiparação de todos os estabelecimentos de ensino oficiais ao Colégio Pedro II, fazendo com que as instituições particulares também tivessem a mesma oportunidade. Para tanto, a carreira de inspetor de ensino foi criada, assim como o estabelecimento de normas para o ofício docente (no caso, o registro junto ao Ministério da Educação⁶⁹).

GUSTAVO CAPANEMA - 1942

Uma grande quantidade de reformas entre os anos de 1942 e 1946 no ensino brasileiro passariam para a história como reformas denominadas Leis Orgânicas⁷⁰, quase todas realizadas sob o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, sob as ordens do então ministro Gustavo Capanema⁷¹.

Vários são os estudiosos⁷² que afirmam ser a Reforma Capanema (1942) uma proclamação de que o ensino fizesse um retorno às humanidades clássicas e modernas, propondo uma articulação entre o currículo clássico e científico (enciclopédico).

Todavia, segundo Pereira (p. 2)⁷³, “visando a (sic) educação da elite que deveria ter por base a formação da estética, da retórica, da poética, da moral e do civismo, sem

⁶⁹ Esse registro foi abolido em 1998 pelo já falecido Paulo Renato de Souza, ex-Ministro da Educação no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

⁷⁰ “São onze decretos-leis que estabelecem orientações para o ensino industrial, o ensino secundário, o ensino comercial, o ensino primário, o ensino normal e o ensino agrícola. Embora separadas no tempo, as iniciativas guardam entre si uma unidade. Como fruto de um contexto autoritário, os textos buscam responder a uma série de demandas de organização do sistema e são efetivadas mediante a vontade do Executivo de promover as referidas mudanças”. In: *Reformas Educativas no Brasil: uma aproximação histórica*. (Vieira, 2009, p. 12).

⁷¹ **GUSTAVO CAPANEMA FILHO (PITANGUI, MG, 10/08/1900 – RJ, 10/03/1985)**. Advogado pela Faculdade de Direito de Minas Gerais. Apoiou a candidatura do presidente Vargas em 1930. Foi partidário do movimento revolucionário que depôs o presidente Washington Luís e conduziu Vargas ao poder em novembro de 1930. Liderou, em fevereiro de 1931, com Francisco Campos e Amaro Lanari a formação da Legião de Outubro (organização política criada em MG com a finalidade de fornecer apoio ao regime surgido da revolução de 30). Foi eleito deputado constituinte por MG em 1945. Obteve sucessivos mandatos parlamentares. Entre 1959 e 1961 foi ministro do TCU e novamente deputado. Em 1964, apoiou o golpe que depôs João Goulart. Filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de apoio ao regime militar. Permaneceu na Câmara dos deputados até 1960. Obteve um mandato no senado federal por MG, onde permaneceu até 1979, encerrando sua carreira política. Foi o ministro que mais tempo ficou no cargo em toda a história do Brasil. Fonte: www.cpdoc.fgv.br/producaodossies/eravargas. Acesso em janeiro de 2012.

⁷² Ver: (ZOTTI, 2004; VIEIRA, 2009; ROMANELLI, 2012)

⁷³ In: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr. Acesso em fevereiro de 2013.

que o ensino do vernáculo e das línguas clássicas fosse descartado”.

Assim como a Reforma Francisco Campos, a de Capanema promoveu a divisão do Curso Secundário em dois ciclos: o 1º ciclo, intitulado "Curso Ginásial", era composto de quatro séries, e o 2º ciclo, subdividido em "Curso Clássico" e "Curso Científico".

Ainda segundo Pereira (op. cit. p. 5)

A conclusão dos dois ciclos do curso secundário era exigida para a entrada em qualquer curso superior, dando estabilidade às disciplinas do 2º ciclo, cujos programas serviriam de base para o vestibular ou "exame de habilitação".

Em relação ao ensino secundário, são poucas as modificações, pois este continua sendo um curso preparatório para o ingresso no ensino superior, embora o discurso oficial buscasse disfarçar essa intenção.

Como fruto de um contexto autoritário, os textos da reforma buscavam respostas a uma série de demandas de organização do sistema e foram efetivadas mediante a vontade do Executivo de promover as referidas mudanças.

O quadro⁷⁴ a seguir, apresentando os decretos-lei⁷⁵, sintetiza o *descontinuum* e o *continuum* pedagógico das séries de reformas promovidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema, ambos, cada um em sua época, desempenhando a função de Ministro quando Napoleão Mendes de Almeida começava a ganhar espaço e vulto no cenário gramatical brasileiro, fosse como articulista do jornal *O Estado de São Paulo*, fosse, já no período de Capanema, com a afamada⁷⁶ *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, que, em meio às reformas e o contexto educacional da época, surge, entre o *descontinuum* e o *continuum gramatical*, como um grande instrumento linguístico.

⁷⁴ Para a elaboração do quadro, servimo-nos das informações de Palma Filho, pp. 3 e 11.

⁷⁵ Vale dizer que os decretos-lei de Francisco Campos se relacionam ao ensino secundário, enquanto os de Capanema envolvem outros segmentos do ensino.

⁷⁶ A fama conseguida pela *Metódica* está **documentada** nas edições posteriores à primeira, uma vez que encontramos vários trechos de cartas enviadas ao professor Napoleão elogiando a obra. Na 2ª edição, de 1944, por exemplo, o próprio Ministro Capanema faz elogios à obra, ver nota 65.

Quadro 5. Decretos-lei

<p>FRANCISCO CAMPOS</p>	<p>DECRETO Nº 19.850, DE 11 DE ABRIL DE 1931: CRIA O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</p>	<p>DECRETO 19.852, DE 11 DE ABRIL DE 1931: DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO</p>	<p>DECRETO Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931: DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO</p>	<p>DECRETO Nº 20.158, DE 30 DE JUNHO DE 1931: ORGANIZA O ENSINO COMERCIAL, REGULAMENTA A PROFISSÃO DE CONTADOR E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS</p>	<p>DECRETO 21.241, DE 14 DE ABRIL DE 1931: QUE CONSOLIDA AS DISPOSIÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO.</p>
--------------------------------	--	---	---	---	---

<p>GUSTAVO CAPANEMA</p>	<p>1942:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942: cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) - Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário 	<p>1943:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial <p>1946:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decreto-lei 8.529, em 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário 	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto-lei 8.530, em 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal 	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto-lei 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946: criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) 	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto-lei 9.613, em 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola
------------------------------------	--	---	--	---	---

CAPÍTULO III

O HORIZONTE DE RETROSPECÇÃO DA OBRA *GRAMÁTICA METÓDICA DA LÍNGUA PORTUGUESA*

Este capítulo trata do horizonte de retrospecção da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, a fim de investigar o *descontinuum* e o *continuum* gramatical.

A ideia de retrospecção aqui trabalhada diz muito sobre as ideias gramaticais de NMA, pois, ao estudarmos a *Metódica*, é possível perceber que as referências citadas por ele enunciam bastante o seu pensar gramatical, já que poderemos observar que a obra tem fortes referências em autores que fizeram de suas gramáticas exemplares de sucesso tanto no século XIX (caso de Soares Barbosa, Carneiro Ribeiro) como no século XX (caso, por exemplo, de E. Carlos Pereira e sua *Gramática Expositiva*, de 1907).

Assim sendo, o capítulo em questão analisa e descreve os autores mais referenciados⁷⁷ por ele e anuncia o quarto capítulo – dedicado à análise da *Gramática Metódica* e o seu caminhar entre o *descontinuum* e o *continuum* gramatical.

3.1. Referências gramaticais de Napoleão Mendes de Almeida: universo de retrospecção

Em sua 1ª edição da *Metódica*, NMA elenca 25 autores (entre dicionaristas e gramáticos) e diz “A esses eminentes mestres, de reconhecida competência e comprovada moral didática, meus louvores e agradecimentos”.

⁷⁷ Vale dizer que são 25 os autores utilizados como referência por NMA em sua 1ª edição da *Metódica*, entre dicionaristas e gramáticos. Na 2ª edição, as referências sobem para 26 autores. Na 3ª edição, os autores referenciados somam 28. Já na última edição, a de nº 46, ano de 2009, são 38 autores. Por enquanto, essas informações são incipientes, pois maiores detalhamentos serão estudados no quarto capítulo.

A saber:

Quadro 6. Gramáticos e dicionaristas

GRAMÁTICOS E DICIONARISTAS	
Adolfo Coelho	Júlio Ribeiro
Álvaro Guerra	Leite de Vasconcelos
Aulete	Pe. Luiz Garcia de Oliveira
Cândido de Figueiredo	Mário Barreto
Carlos Góis	Marques da Cruz
Carlos Pereira	Max Müller
Carneiro Ribeiro	Otelo Reis
Domingos Vieira	Otoniel Mota
Frederico Diez	Rui Barbosa
Gonçalves Viana	Said Ali
J. J. Nunes	Sandoval de Figueiredo
João Ribeiro	Soares Barbosa
José de Sá Nunes	

Além disso, ao longo das 472 páginas da obra, elencamos cinquenta e duas citações a esses autores⁷⁸. O quadro a seguir exemplifica os dados mencionados⁷⁹.

⁷⁸ Ricardo Cavaliere (2000) explica que a referência às possíveis fontes bibliográficas nas gramáticas da época não era uma obrigatoriedade e nem mesmo representava um costume entre os autores. Na verdade, uma preocupação mais subjetiva do autor. Assim, a impressão que se tem é que o autor da gramática tentava moldar sua obra a um certo grau de autoridade e cientificidade. Maximino Maciel, por exemplo, no prólogo da 2ª edição de sua obra, em 1894, comentou o seguinte: "A nossa grammatica pode não prestar, mas a orientação é inteiramente diferente do que se tem sobre grammatica portugueza, e a maior parte dos pontos, quase toda a doutrina, estão consolidados por autores de nomeada. Assim procedemos, porque a probidade scientifica aconselha citar-se um autor, desde que lhe estejamos de accordo com a opiniões attinentes a um ponto, para mostrarmos as fontes que recorreremos" (Maximino Maciel, 1916, 6ª edição).

⁷⁹ Mantivemos a repetição dos autores e o modo como NMA se refere a eles. Além disso, respeitamos a ordem em que as citações aparecem na sequência das páginas.

A saber:

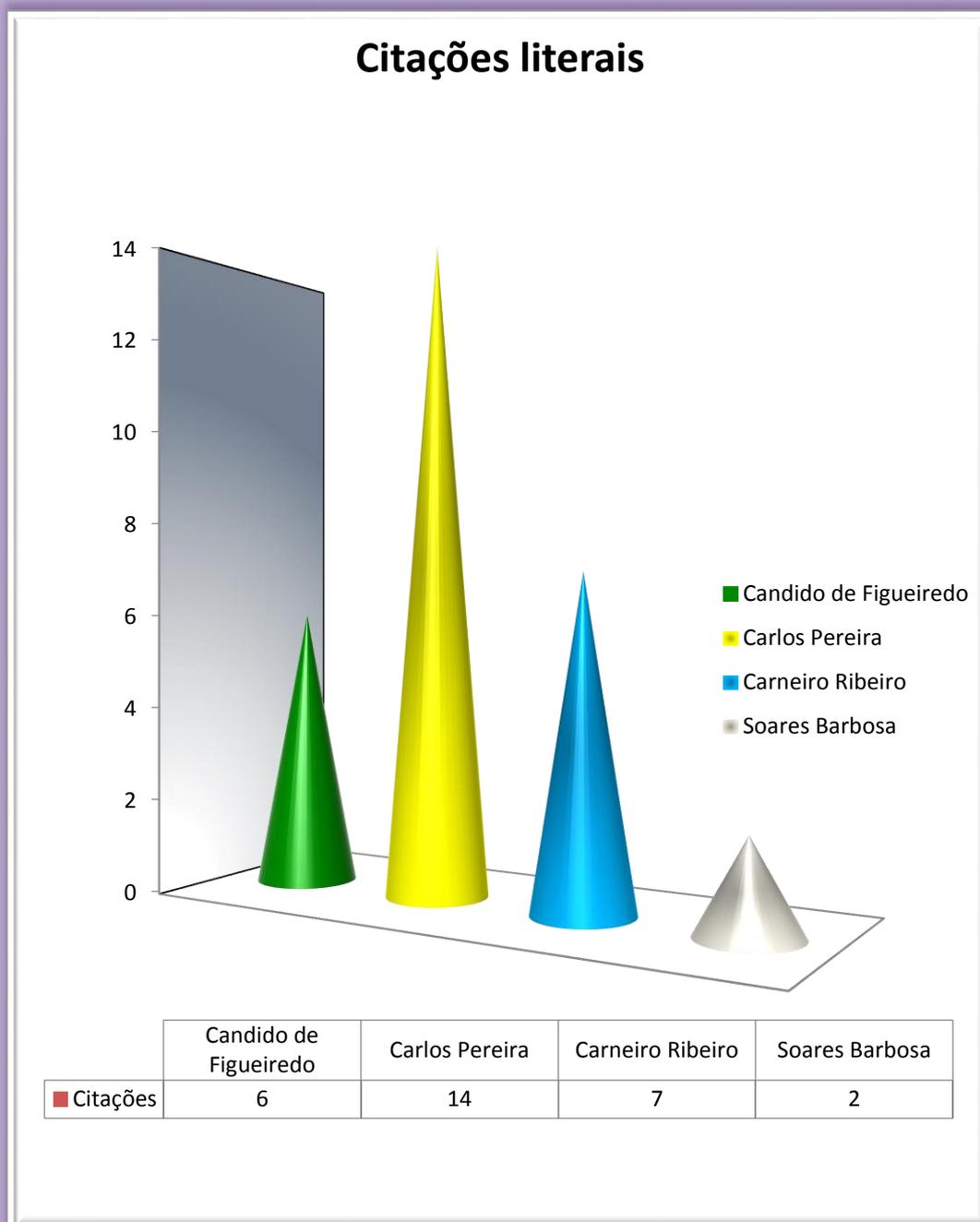
Tabela 2: Citações

CITAÇÕES		
AUTOR	PÁGINA	TÓPICO OU NOTA
AULETE	16	412 e 462
FREDERICO DIEZ	17	14
MAX MÜLLER	72	140
CÂNDIDO DE FIGUEIREDO	92	2º
OTONIEL MOTA	113	3º
MÁRIO BARRETO	113	5º
CARLOS GÓIS	126	235, Obs.
BOTELHO DO AMARAL	126	2º
MÁRIO BARRETO	140	Notas
OTONIEL MOTA	147	Nota
EDUARDO CARLOS PEREIRA	173	329
CÂNDIDO DE FIGUEIREDO	178	Obs.
EDUARDO CARLOS PEREIRA	189	356
EDUARDO CARLOS PEREIRA	190	356 b
OTELO REIS	239	410
EDUARDO CARLOS PEREIRA	244	412
CARNEIRO RIBEIRO	253	424b
CARLOS PEREIRA	262	Obs. 432
SOARES BARBOSA	262	Obs. 432
CARNEIRO RIBEIRO	264	433
CARNEIRO RIBEIRO	266	435
CARNEIRO RIBEIRO	271	6
SAID ALI	280	Nota 1

CARNEIRO RIBEIRO	288	456
SAID ALI	306	Obs. 3
CARLOS PEREIRA	320	491
CARLOS PEREIRA	327	500
OTONIEL MOTA	330	A
CARLOS PEREIRA	330	A
CÂNDIDO DE FIGUEIREDO	334	Obs.
LEITE DE VASCONCELOS	335	Obs.
JÚLIO RIBEIRO	338	505
CARLOS PEREIRA	338	505
CARLOS PEREIRA	343	511
CÂNDIDO DE FIGUEIREDO	351	Notas
CÂNDIDO DE FIGUEIREDO	376	Notas
CÂNDIDO DE FIGUEIREDO	377	Notas
CARLOS PEREIRA	381	547
CARLOS PEREIRA	386	551
CARLOS GÓIS	386	551
CARNEIRO RIBEIRO	386	551
CARNEIRO RIBEIRO	399	561
ADOLFO COELHO	411	574
CARLOS PEREIRA	412	575
SAID ALI	412	575
RUI BARBOSA	418	585
SOARES BARBOSA	419	586
FREDERICO DIEZ	421	588
ÁLVARO GUERRA	426	594
RUI BARBOSA	428	596
CARLOS PEREIRA	434	Obs.1
JÚLIO RIBEIRO	436	604
MARQUES DA CRUZ	454	630

O gráfico a seguir indica a tabulação da quantidade dos autores mais citados entre os 25 mencionados. A saber:

Gráfico 1: Citações literais



OBS.: No caso de Soares Barbosa, a quantidade das citações, diferentemente dos outros autores, engloba ao menos 8 longas páginas e, por isso, a sua aparição foi importante para a contabilização.

3.2 As obras

Para que corroboremos o que fora mencionado anteriormente, ou seja, o fato de os conteúdos apresentarem relativa estabilidade, estabeleceremos algumas comparações entre Napoleão Mendes de Almeida – *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* – 1ª ed. 1943 e autores anteriores a sua gramática, citados como fonte de consulta. As comparações em questão basear-se-ão nos seguintes pontos:

- a estrutura da obra: ano de publicação e edição, prólogo(s) e divisão dos conteúdos;
- o conceito de gramática e o conceito das principais partes da gramática (a partir da estruturação/divisão criada pelos autores. Assim, se determinado autor estruturar sua gramática em três partes, por exemplo - Fonética, Morfologia e Sintaxe -, serão as tais partes objeto de análise);
- Partes Finais e/ou apêndices.

As comparações acontecerão a partir das seguintes obras e autores:

- *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa* – 7ª ed. 1881 – Jerônimo Soares Barbosa
- *Elementos de Grammatica Portuguesa* – 8ª ed. 1958 – Ernesto Carneiro Ribeiro
- *Gramática Expositiva: curso superior* – 2ª ed. 1909 – Eduardo Carlos Pereira

Vale ressaltar que a análise da *Metódica*, de NMA, será realizada em um capítulo que lhe será próprio, no caso, o **Capítulo IV – Gramática Metódica da Língua Portuguesa - Napoleão Mendes de Almeida.**

3.3 – *Grammatica Philosophica* - Jerônimo Soares Barbosa



Jerônimo Soares Barbosa⁸⁰ era natural de Ansião, onde nasceu em 1737. Estudou no seminário de Coimbra e em 1762 foi ordenado presbítero. Recebeu o grau de Bacharel em Direito Canônico na Universidade de Coimbra em 1768. Toda a sua vida estava ligada ao ensino, pois de 1766 a 1790 exerceu a docência de retórica e poética no Colégio das Artes. Nomeado sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa em 1789 e em 1792 designado inspetor de ensino primário na circunscrição escolar de Coimbra. Um ano depois encarregou-se de promover e dirigir as edições de autores clássicos para uso das escolas.

Foi nomeado vogal⁸¹ da Junta da Diretoria Geral dos Estudos na Universidade de Coimbra em 1799. Os seus contributos mais importantes neste terreno foram a *Escola popular das primeiras letras* (1796), gramática elementar do português destinada à alfabetização nesta língua, acompanhada cada lição de instruções para os mestres, vem depois a sua obra fundamental, a *Grammática philosophica da lingua portugueza ou Principios da grammatica Geral applicados á nossa linguagem*, cuja introdução está datada em Coimbra a 24 de Junho de 1803, mas que não foi publicada pela Academia até 1822 e *As duas línguas* (1807), uma gramática filosófica comparada do latim e do português. Inclui nela apenas a “Etimologia” e a “Sintaxe”, as partes “lógicas” da língua. Soares Barbosa foi também tradutor de Quintiliano e Horácio para o português.

Segundo Fávero (2001, p. 695), a obra de Soares Barbosa “insere-se no movimento de renovação pombalina”, vinculando-se à reformulação do ensino promovida por Pombal.

Nas páginas dispensadas à introdução, Soares Barbosa inicia seu texto já conceituando gramática como sinônimo de literatura e como “*outra coisa senão a sciencia dos caractéres*”. Na sequência de sua introdução, percebe-se que, assim como muitos outros ilustrados, Soares Barbosa propõe que o ensino de gramática da própria

⁸⁰ A respeito dos dados biográficos de Soares Barbosa, servimo-nos do artigo “*Gramática e teorização linguística em Portugal: a Gramática Filosófica de Jerônimo Soares Barbosa*” escrito por Manuel Amor Couto - publicado na Revista Galega de Filoloxia, Universidade de Santiago de Compostela, 2004.

⁸¹ Juiz que representa empregados ou empregadores nas juntas de conciliação e julgamento; eleito pelo órgão de classe e nomeado pelo presidente do respectivo tribunal regional.

língua seja dado anteriormente ao ensino da gramática latina, pois os alunos já teriam a prática da língua materna.

Em relação a essa visão de Soares Barbosa, Fávero (*id. ibid.*, p. 696) diz que “apesar de esta maneira de ver não ser original, enfatiza que os que o antecederam não conseguiram tornar o aprendizado mais fácil porque seguiam um método “errado” que consistia em moldar a gramática portuguesa pela latina”.

Notamos, também, que Soares Barbosa diferencia o uso da fala – no caso, própria dos seres humanos – da ciência da linguagem – no caso, competência dos gramáticos. Além disso, ao considerar a gramática como arte e o gramático como aquele que exerce a função de ordená-la, classificá-la e relacioná-la, revela não apenas a postura do espírito da época, busca do rigor científico, mas, como nos ensina Fávero, “ruptura em relação às gramáticas anteriores, meros sistemas analógicos” (*id. ibid.*, p. 696).

Em síntese, quatro são os parâmetros para sua ideia evolutiva da língua. Um primeiro estado foi o da representação pictográfica, considerada pelo nosso autor como método sumamente imperfeito e primitivo. O segundo estado foi a representação hieroglífica dos egípcios, originado numa estilização do sistema pictográfico em que debuxos com valor simbólico serviram como significante de uma ou várias coisas. O terceiro estado de representação foi o ideográfico, conhecido na Europa através das informações que se tinham da cultura chinesa. O quarto estado é julgado o mais perfeito e evoluído e corresponde com o sistema alfabético.

Por fim, percebe-se que a introdução permite, ainda, notar as pretensões lógicas da gramática a partir de dois grandes objetivos: entendimento a respeito do que é a linguagem e a norma prescritiva. Segundo Fávero,

(...) A Grammatica Philosophica apresenta dois objetivos:

1º – elucidação teórica sobre a origem, natureza e essência da linguagem: deve explicar os fatos com a universalidade da razão: isto é, explicativa, o que lhe advém do fato de ser “razoada”.

(...)

2º – instituição da norma prescritiva, atendendo a interesses político, cultural e ideológico. Soares Barbosa era um homem de sua época: viveu como um religioso que deveria cumprir as tarefas próprias do clero português no século XVIII. (*id. ibid.* p. 696-7)

3.3.1 – A obra: estrutura

Em relação à divisão dos conteúdos, a obra apresenta a seguinte estrutura:

- Introdução.
- Página inteira reservada à definição de Gramática e suas partes: ortoépia, ortografia, etimologia e sintaxe.
- **Livro I** – da ortoépia ou boa pronúncia da língua portuguesa. Apresenta 8 capítulos: páginas – de 2 a 35.
- **Livro II** – da ortografia ou boa escritura da língua portuguesa. Apresenta 4 capítulos: páginas – de 41 a 65.
- **Livro III** – da etimologia ou partes da oração portuguesa. Apresenta 6 capítulos: páginas – de 70 a 248.
- **Livro IV** – da sintaxe e construção. Apresenta 6 capítulos: páginas – de 255 a 306.

3.3.2 – Conceito de gramática

Como a maior parte dos gramáticos dos séculos XVII e XVIII, define a gramática como a arte de escrever e falar corretamente:

(...) Grammatica é arte de fallar e escrever correctamente a propria língua. A Lingua compõe-se de orações, as orações de palavras, as palavras dos sons articulados, e tudo isto se figura aos olhos e se fixa por meio da escriptura. D’aqui as quatro partes naturaes da Grammatica, a saber:

A Orthoepia, que ensina a distinguir e a conhecer os sons articulados, proprios da lingua, para bem os pronunciar;

A Orthographia, que ensina os signaes litteraes, adoptados pelo uso, para bem os representar;

A Etymologia, que ensina as especies de palavras que entram na composição de qualquer oração, e a analogia de suas variações e propriedades geraes;

A Syntaxe, finalmente, que ensina a coordenar estas palavras e a

dispol-as no discurso de modo que façam um sentido ao mesmo tempo distinto e ligado: quatro partes da Gramatica Portuguesa que farão a materia dos quatro livros d'esta obra. (p. 01)

3.3.3 – As partes da gramática

Em relação às partes da gramática, temos:

Livro I – da ortoépia ou boa pronúncia da língua portuguesa.

Inicia-o dizendo que a pronúncia se sustenta na base da boa articulação dos sons, pois eles são fundamentais e podem ser divididos em simples – um som elementar - e compostos – ditongos e sílabas.

Encontraremos, também, especificações detalhadas a respeito de vozes e consonâncias (chamadas de sons) e vogais e consoantes (caracterizadas de letras do alfabeto), criando, para isso, quadros esquemáticos, chamados de tábuas – “Taboa ou teclado das vinte e uma consonancias da lingua portugueza. Cinco labiaes e dezeseis linguaes”

Em seguida, divide o *Livro I* em oito capítulos – **“capítulo I: das vozes portuguezas”**. Define vozes como possibilidades de diferentes articulações e modificações do som e as diferencia de vogais, pois estas seriam, na escrita, as letras. Apresenta vinte vozes: doze orais e oito nasais (claras e surdas); **“capítulo II: das consonancias portuguezas”**. Define consonâncias de modo semelhante à definição de vozes, porém alerta que gramáticos modernos preferem a denominação de articulações; **“capítulo III: dos sons compostos só de vozes ou diphthongos da lingua portugueza”**. Define sons compostos como a reunião de vozes e consonâncias e apresenta os termos “diphthongos” e “syllabas”. Porém, a definição e a caracterização das sílabas somente será feita no capítulo seguinte; **“capítulo IV: dos sons compostos de vozes e de consonancias ou das syllabas da lingua portugueza”**. Define sílaba como a compreensão oriunda da reunião de uma ou mais consonâncias e em seguida detalha o assunto; **“capítulo V: dos vocabulos da lingua portuguesa e das alterações que soffrem na pronúncia”**. Aqui, encontraremos a definição de vocábulo - “composto de sons ou de syllabas” e as seguintes partições: monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos; **“capítulo VI: das modificações prosodicas acrescentadas aos vocabulos, e 1º das que**

nascem da quantidade”. É um dos mais longos quando comparado a outros capítulos também longos. É o capítulo que discutirá os aspectos ligados à tonicidade dos vocábulos e à apresentação de regras – total de seis - para tal caracterização; **“capítulo VII: das modificações prosódicas acrescentadas aos vocábulos e 2º das que nascem do acento”**. Define acento como “canto acrescentado á palavra, ou tom” (p. 28), remonta aos gregos e aos romanos para explicar que a marcação, na escrita, do acento “era uma pequena lingua vertical lançada da direita para a esquerda sobre a vogal d’este modo (’)” (p. 28). Na sequência, faz a ampliação do assunto explicando a divisão existente nos acentos, como por exemplo, grave, agudo, de aspiração e apresenta regras para tal estruturação; **“capítulo VIII: dos vícios da pronúncia”**. O capítulo trata dos aspectos da pronúncia e suas diferenças regionais. Soares Barbosa aponta para a necessidade de correção de pronúncia dos outros territórios a partir da pronúncia da corte. Os vícios estariam ligados à diminuição, ao acréscimo ou à transposição de sons que constituem o vocábulo. Encontramos referência à pronúncia dos brasileiros “pronunciam como z o s liquido, quando se acha sem voz diante, ou no meio, ou no fim do vocabulo” (p. 37). Destaca-se a atualidade do autor no capítulo em questão, pois temos um estudo a respeito da fala.

Finaliza o *Livro I*, dedicado à ortoépia, dizendo que a representação por meio de “caractères litteraes” é assunto correspondente à ortografia. Portanto, definindo e caracterizando os capítulos, seus esforços recaem sobre a parte estritamente mecânica da língua.

Livro II – da ortografia ou boa escritura da língua portuguesa

Inicia-o definindo ortografia como

a arte de escrever certo, isto é, de representar exactamente aos olhos por meio de caractères litteraes do alphabeto nacional, os sons nem mais nem menos de qualquer vocabulo, e na mesma ordem com que se pronunciam ao uso vivo da Lingua (p. 40).

A inexistência de uma ortografia regular e de aceitação plena por todos faz com que o autor apresente a seguinte estruturação para a ortografia: pode ser “etimológica”, “usual” e “de pronúnciação”; esta última representando uma revolução

no que tange à reforma ortográfica. Segundo Manuel Amor Couto, coincidente em muitos pontos com a de Verney.

Na sequência, encontraremos quatro capítulos destinados às regras de escrita das palavras. As regras perfazem tópicos como: quantidade de letras, uso dos nomes próprios e comuns, acentuação, uso dos caracteres gregos e latinos e pontuação.

Ponto importante diz respeito à pontuação: revela forte divisão do discurso em partes menores e seu sistema se revela muito bem organizado:

(...) As primeiras subdivisões parciais das orações, ou juízos que fazem parte de outros, são marcadas pelas vírgulas, que é a pontuação mais fraca e inferior.

A segunda divisão do período em membros ou proposições totais, que contém em si as primeiras subdivisões parciais, é marcada com ponto e vírgula.

E a divisão mestra, ou principal das duas partes de qualquer período, antecedente e conseqüente, que compreendem em si todas as outras subdivisões subalternas, é marcada com dois pontos. (1881: 64)

Livro III – da etimologia ou partes da oração portuguesa

Inicia-o definindo *etimologia* como a primeira das duas partes lógicas ou racionais da linguagem. Em seguida, divide o livro em seis capítulos e cada um deles constituído de pelo menos dois artigos (funcionam como subcapítulos).

As classes de palavras são concebidas a partir de critérios primeiramente semânticos e, secundariamente, formais e funcionais.

Logo, **no capítulo I: “divisão geral das palavras e em especial das interjectivas”**, encontraremos o estudo das palavras denominadas “interjectivas”; **no capítulo II: “do nome substantivo”**, teremos o estudo dos substantivos e algumas regras (por exemplo, no que diz respeito ao gênero). Na sequência, veremos o estudo do **capítulo III: “do nome adjectivo”**; **capítulo IV: “do verbo”**; **do capítulo V: “da preposição”**; **do capítulo VI: “da conjunção”**.

Um ponto relevante, entre outros, aparece no capítulo destinado aos verbos. O autor apresenta três tipos de verbos: os substantivos, os auxiliares e os adjectivos.

Diz que os verbos auxiliares servem de apoio aos verbos substantivos, ou seja, em estruturas como: ser estudante, sou estudante, for estudante, perceberíamos que tais verbos atuariam como possíveis determinantes nesses casos, pois o próprio verbo *estudar* encerraria a ideia de estudante: *estudar = ser estudante*, contribuindo na

correlação de uma ideia com outra e, assim, exprimindo diferentes modos de existência.

Livro IV – da sintaxe e construção

Inicia-o definindo sintaxe:

(...) Syntaxe quer dizer coordenação; e chama-se assim esta parte da Grammatica, que das palavras separadas ensina a formar e compor uma oração, ordenando-as segundo as relações ou de conveniencia ou de determinação (...) é uma ordem systematica das palavras, fundada nas relações das coisas que ellas significam, e a construção uma ordem local auctorisa pelo uso nas linguas. Assim, a construcção póde ser ou direita ou invertida, e ter comtudo a mesma syntaxe. N'estas duas orações: Alexandre venceu a Dario, e a Dario venceu Alexandre, as construcções são contrarias, porém a syntaxe é a mesma. (p. 254)

Em seguida, inicia o seu estudo dividindo o livro em seis capítulos e cada capítulo constituído de pelo menos dois artigos (funcionam como subcapítulos).

No capítulo I: “da oração em geral”, encontraremos a definição de oração como sinônimo de proposição ou frase e como qualquer juízo do entendimento e, além disso, a tripartição da oração em três termos: sujeito, atributo e verbo; **no capítulo II: “sintaxe de concordancia”**, teremos a definição pautada na ideia de conformidade entre as palavras. Ponto importante é a relação de que para existir conformidade é necessário que achemos a identidade, ou seja, a relação entre o sujeito e seu atributo (o que hoje entenderíamos como complemento). Na sequência, estabelece regras que fundamentam a sintaxe de concordância; **no capítulo III: “syntaxe de regencia”**, há o estudo da determinação entre as ideias; **no capítulo IV: “da construção direta da oração portugueza”**, o estudo do que hoje vemos como sintaxe de construção. Soares Barbosa diferencia *syntaxe* de *construção* e, em seguida, é categórico ao dizer que são duas as possibilidades: direta e invertida; **no capítulo V: “da construção invertida da oração portugueza”**, veremos o estudo das possibilidades de colocação dos termos na oração. Apresenta a ideia de anástrofe e hipérbato. Para tanto, diz que os gregos diferenciavam um do outro, o que não é comum entre os gramáticos de seu tempo, que preferem a ideia de hipérbato; **no capítulo VI: “applicação dos principios d’esta grammatica ás duas primeiras estanças do canto I dos Lusíadas de Camões”**, aparecerá a teoria gramatical aplicada a análises (*geral*: seria a investigação dos períodos; *particular*: a investigação detalhada dos termos que compõem o período

escolhido).

3.4 – *Elementos de Grammatica Portuguesa Ernesto - Carneiro Ribeiro*



Professor do Colégio Estadual da Bahia e da Faculdade de Filosofia, em Salvador – BA, teve a primeira edição dos *Serões Gramaticaes* ou *Nova Grammatica Portugueza* publicada em 1890. No prólogo desta edição, Carneiro Ribeiro afirma que o seu trabalho é de gramática histórica, motivado que estava pelos estudos da gramática comparada e da gramática histórica, ou seja, a nova tendência de se estudar a língua como ciência. Buscou se adequar às observações da história da língua em sua evolução progressiva, que vê a língua como um organismo vivo, sujeito às leis de qualquer ser vivo. Já na obra *Os Elementos de Grammatica Portuguesa*, o prefácio indica que

(...) saíram a lume em 1885, sendo recebidos com benevolência pelo público, e foram aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública. Esgotada a 1 edição, saiu em 1887 a 2, revista e emendada, e logo em 1890 a 3 edição, a 4 em 1893 e a 5 em 1898 e finalmente em 1911 a 6 edição. Mais tarde, foi o trabalho refundido e grandemente aumentado pelo ilustre mestre Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro Filho, herdeiro e continuador das glórias do velho mestre baiano, saindo a edição, a 7, a cargo da Livraria Catilina, 1932. (p. 151)

A edição utilizada aqui (8ª ed.) apresenta o prólogo da 2ª edição e, por isso, o analisaremos a fim de compreender as observações (gramaticais ou não) feitas pelo autor a respeito da obra.

Inicialmente, Carneiro Ribeiro diz que a boa acolhida da obra impôs o dever da revisão e correção a fim de torná-la mais digna de aceitação. Em seguida, agradece a todos os professores pelo acolhimento do trabalho e faz menção à importância de possíveis críticas. Faz uma observação importante a respeito da 2ª edição ao dizer que

(...) a presente edição vai escripta em duas especies de typos, bastando para o curso primario a doutrina escripta em typo maior; devendo, porém, os que fizeram o curso secundário ler, estudar e comprehender não só toda essa doutrina, senão tambem as regras, os preceitos, as observações e mais desenvolvimentos entresachados nos varios capitulos, e escriptos em typo de corpo menor. (p. 157)

Adiante, comenta a respeito de dois novos capítulos que dão corpo aos já existentes e, assim, avultando ainda mais o volume. São eles: capítulos relativos aos processos composição e derivação.

Para o autor, os capítulos são de fundamental importância para o conhecimento da estrutura morfológica do vocábulo (por consequência, relevante, também, de acordo com ele, para a “materia philologica”) e a eles deveriam ser dedicados esforços, pois fundamentam “verdadeiramente a gramática”.

Na sequência, diz que o estudo feito com “methodo, nexu, vagar e clareza” colabora com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Diz, também, que o estudo, mesmo assentado no conhecimento da gramática latina, permitirá, no decorrer dos anos de estudo, ao estudante a entrada nos cursos superiores.

Por fim, faz um alerta sobre a necessidade de os professores se pautarem no estudo/ensino da estrutura morfológica do vocábulo e não apenas na análise “taximomica e syntactica”. Primeiro: o estudo nem sempre é feito com critério e acerto. Segundo: o privilégio dessa análise em detrimento de uma análise fonética, morfológica e etimológica, seria improfícua e prejudicial ao conhecimento “methodico e racional da lingua”. Termina fazendo alusão à importância do estudo do idioma como forma de render-lhe “o culto sincero e verdadeiro a que faz jus”.

3.4.1 – A obra: estrutura

Em relação à divisão dos conteúdos, a obra apresenta a seguinte estrutura:

- Prefácio da 8ª edição
- Advertência preliminar à 7ª edição
- Prólogo da 2ª edição
- Introdução

1ª Parte – correspondente à fonologia, é dividida em 3 capítulos.

2ª Parte – correspondente à ortografia, é dividida em 2 capítulos.

3ª Parte – correspondente à lexicologia, é dividida em 10 capítulos.

4ª Parte – correspondente à fraseologia, é dividida em 10 capítulos.

3.4.1.1 – Conceito de gramática

“grammatica pode-se definir a sciencia da linguagem”. (p. 159)

Ao definir gramática como ciência da linguagem, notamos que o autor se aproxima da visão mais científica de se definir gramática, remetendo-nos ao autor inaugural do *Período Científico*, demarcado por Elia (1975), no caso, Júlio Ribeiro – primeiro a fazer uso do método histórico-comparativo aqui no Brasil, ou seja, a fazer uso de critérios científicos para os estudos da linguagem.

3.4.2 – As partes da gramática

Em relação às partes da gramática, temos:

1ª Parte – FONOLOGIA

Não se vê nenhuma definição a respeito do termo FONOLOGIA, mas sim uma grande explanação a respeito do aparelho vocal, das articulações e depois uma explanação das vogais e suas divisões, das consoantes e suas divisões, da noção de vocábulo - “*todo syllabico que signal de uma ideia*” (p. 170) - e suas divisões, das figuras de dicção ou metaplasmos e dos acentos.

2ª Parte – ORTOGRAFIA

Diz que a ortografia pode ser absoluta ou relativa e menciona que o capítulo tratará apenas da primeira categoria, ou seja, da ortografia absoluta.

(...) a orthografia ou considera as palavras de per si, ou em relação umas às outras. No primeiro caso, diz-se orthografia absoluta ou de uso; no segundo, orthografia relativa, de principios ou de regras. (p. 179)

É necessário dizer que os **Elementos de Gramática Portuguesa** são o 3º

trabalho gramatical de Carneiro Ribeiro e que a publicação ocorrera em 1885. Sendo assim, é mister lembrarmos que as questões ortográficas ainda não haviam sido normatizadas nem aqui, em nosso país, nem em Portugal.

Como dizem Fávero & Molina (2006, p. 89)

Em ambos só iriam ocorrer discussões para sua sistematização no início do século XX, quando viriam os acordos ortográficos, mais especificamente em 1904 (Portugal) e em 1907 (Brasil), mas urgia que os compêndios escolares tratassem do assunto, já que mais de 80% da população era formada de analfabetos e mudar essa situação, fazendo o povo aprender a ler e escrever, significava a possibilidade de inserção do país no progresso tão almejado. Notemos que essa maneira de pensar ultrapassou séculos.

3ª Parte – LEXICOLOGIA

Sem que haja alguma definição sobre o termo lexicologia, temos a seguinte repartição a respeito dos “elementos grammaticae”:

“os elementos grammaticae são: o substantivo, o pronome, o adjectivo, o verbo, a preposição, a conjuncção e o adverbio” (p. 188).

Dois importantes dados merecem atenção: o primeiro diz respeito à classificação das palavras em sete categorias. São elas: “o substantivo, o pronome, o adjectivo, o verbo, a preposição, a conjuncção e o adverbio”. O segundo faz menção ao capítulo destinado aos verbos.

Para o autor, os verbos podem ser divididos em abstratos e concretos, ou seja, o “primeiro é também chamado substantivo, logico ou copulativo; os outros, attributivos ou adjectivos” (p. 209). Assim, distingue, como Port-Royal, duas classes fundamentais de verbos, porém prefere usar a ideia de concreto e a ideia de abstrato.

4ª Parte – FRASEOLOGIA

Define do seguinte modo:

(...) a phraseologia comprehende a syntaxe propriamente dita e a construcção. É a parte da grammatica que trata da composição da oração e da phrase. As relações das palavras entre si, a formação e coordenação das proposições e das phrases, o laço que as liga e relaciona, tudo isso se aprende na phraseologia. (p. 309)

Além disso, dentro da concepção filosófica, diz “oração, proposição ou sentença outra coisa não é que a enunciação de um juízo (p. 309).

Assim como outras gramáticas de cunho filosófico, diz que a oração apresenta três partes: sujeito, verbo, atributo ou predicado.

Em relação ao estudo das orações (coordenadas e subordinadas), diz que as subordinadas podem, também, apresentar a seguinte terminologia (o que não acontece com as coordenadas): “podem ser orações, clausulas ou sentenças substantivas, sentenças adjectivas, sentenças adverbias” (p. 320).

Todavia, no decorrer de suas explicações, passa a denominá-las de cláusulas. Por fim, vale ressaltar a forte semelhança de conceitos com Soares Barbosa, no seguinte trecho da sintaxe:

Grammática Philosophica da Língua Portuguesa – Soares Barbosa

(...) Assim, a construcção póde ser ou direita ou invertida, e ter comtudo a mesma syntaxe. N´estas duas orações: Alexandre venceu a Dario, e a Dario venceu Alexandre, as construcções são contrárias, porém a syntaxe é a mesma. (pg. 254)

Grammatica Portuguesa – Carneiro Ribeiro

(...) A construcção nada tem que ver com as formas e sim com a ordem local das palavras (...) Nas phrases Alexandre venceu a Dario e a Dario venceu Alexandre, é a syntaxe a mesma; mas é diferente a construcção, isto é, o concerto das palavras, que, num ou noutro caso, exprimem o mesmo pensamento. (pg. 309)

3.5 – Gramática Expositiva (curso superior)⁸² - Eduardo Carlos Pereira



Eduardo Carlos Pereira de Magalhães nasceu no dia 8 de novembro de 1855 em Caldas - MG, filho de Francisco Pereira de Magalhães e de Maria Eufrosina de Nazaré. A mãe, professora, ensinou-lhe as primeiras letras, mas E. Carlos Pereira iniciou seus estudos mais formais em Araraquara – SP, em 1870, no Colégio Ipiranga. Em 1873, continuou seus estudos no mesmo colégio, que

⁸² É fundamental dizer que para a análise da obra de E. Carlos Pereira, valemo-nos da importantíssima tese de doutoramento de Márcia Molina (Cf. MOLINA, M. **Um estudo descritivo-analítico da Gramática Expositiva (Curso Superior) de Eduardo Carlos Pereira**. Universidade de São Paulo, 2004).

se transferira para Campinas. Em 1874, o Colégio Ipiranga se transfere para São Paulo, lugar de residência de E. Carlos Pereira.

E. Carlos Pereira foi ordenado pastor presbiteriano em 2 de setembro de 1881 e assumiu o pastorado da Igreja Presbiteriana de São Paulo em 22 de agosto de 1888. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Ficou viúvo em 1921 e a morte da esposa muito o abalou. Em 1922, viajou para a Europa e para os Estados Unidos. Em 2 de março de 1923, já muito doente, faleceu.

Na sua *Gramática Expositiva (curso superior)*, publicada em 1907, E. Carlos Pereira fala da importância de Júlio Ribeiro, pois foi o pioneiro na nova direção dos estudos gramaticais até então vigentes. Na sequência, diz que sua obra é “a resultante das duas correntes – da corrente moderna, que dá ênfase ao elemento histórico da língua, e da corrente tradicional, que se preocupa com o elemento lógico na expressão do pensamento. Há verdade nas duas correntes: o erro está no exclusivismo de uma e de outra” (prólogo da 1.^a edição).

Ao diferenciar a gramática expositiva da gramática histórica, alerta para o fato de que a razão das regras da gramática expositiva está na fonologia, na morfologia ou na sintaxe. Diz, também, que, para a finalidade de um ensino expositivo, basta fazer com que a dosagem histórica esteja ao alcance do aluno. Para tal feito, apresenta notas e observações que serviram de base para as explicações históricas.

Assevera que está amparado em bases teóricas gramaticais das mais altas estirpes, por exemplo: Frederico Diez e A. Darmesteter⁸³, sem contar os autores nacionais. Na sequência, aponta para o fato de que todas as explicações colimaram três fins, a saber:

- a) a fixação fácil da regra pelo frisante e agradável do exemplo;
 - b) o enriquecimento do espírito da mocidade com o legado venerável da boa e velha linguagem contida nos prolóquios populares;
 - c) a influência salutar dos princípios morais, que eles contêm.
- (prólogo da 1.^a edição, p. IV)

Quanto ao método expositivo, diz não ter partido a obra em pequenas outras obras e que a classificação dos fatos segue um todo no seu conjunto. Para o autor, tais

⁸³ Arsène Darmesteter (1849 – 1888) foi professor de literatura francesa e de história da língua francesa na Faculdade de Letras de Paris. Produziu um estudo gramatical que relacionava descrição e método para o ensino da língua francesa. Exerceu forte influência em E. Carlos Pereira, visto que são muitas as referências a ele.

princípios podem ser considerados verdadeiramente científicos e, assim, a sistematização dos fatos se baseou em grupos ou classes. Por fim, comenta sobre a satisfação que a obra trouxe ao contemplar os programas oficiais de ensino e, ao mesmo tempo, servir de guia aos colegas de magistério.

3.5.1 – A obra: estrutura

Em relação à divisão dos conteúdos, a obra apresenta a seguinte estrutura:

- Prólogo da 1ª edição.
- Meia página dedicada aos autores que embasaram as suas teorias e meia página dedicada às explanações a respeito de programas de ensino, do professor e de abreviações utilizadas.
- Noções preliminares (englobando definições acerca do que vem a ser linguagem, palavra, vocábulo, língua, vocabulário, frase e proposição).
- Página dedicada ao tópico Gramática e sua divisão (englobando definições acerca do que vem a ser gramática, gramática geral, gramática particular, gramática histórica, gramática expositiva, gramática expositiva portuguesa, lexeologia e sintaxe).
- Capítulo denominado LEXEOLOGIA: páginas de 04 a 41.
- Capítulo denominado MORFOLOGIA (dividido em taxonomia e etimologia): páginas de 42 a 154.
- Capítulo denominado SINTAXE: páginas de 154 a 300.
- Pontuação: páginas de 300 a 312.
- Análise gramatical: páginas 314 e 315.
- A Sintaxe e a Estilística: páginas de 316 a 323
- Índice geral: páginas de 325 a 330.
- Índice alfabético das matérias: páginas de 331 a 336.
- Pareceres sobre a Gramática Expositiva.

3.5.2 – Conceito de gramática

Na obra em questão, o autor apresenta o seguinte conceito de gramática:

(...) 13. Gramática (gr. grama=letra) é a sistematização dos fatos da linguagem.

Obs. – “Gramática é a ciência das palavras e suas relações, ou a arte de usar as palavras com acêrto na expressão do pensamento” - é a definição de nossas edições anteriores. Aí encarávamos os dois aspectos da gramática – o especulativo e o prático, seguindo a generalidade dos competentes na matéria. A gramática, define-a Mason, é a ciência que trata do discurso ou da linguagem. E o exímio romanista Arsène Darmesteter, cuja autoridade está acima de qualquer contestação, escreve, na Introdução de seu Cours de Grammaire Historique de la Langue Française: “A concepção de gramática como ciência é, podemos dizê-lo, uma idéia nova nascida com a linguística moderna. Assim entendida, é a gramática de uma língua a determinação das leis naturais, que a regem em sua evolução histórica. A gramática, acrescenta êle, pode ser considerada como arte. Dêste modo a encararam os gregos e os latinos, e a Idade Média, e assim a encaram os gramáticos modernos que não se prendem à escola histórica. Da antiga Roma nos veio esta definição: A gramática é a arte de escrever e falar corretamente. Existe uma boa tradição: a gramática tem o dever de a tornar conhecida e defendê-la contra qualquer alteração. É ensinando o bom uso que ela não se contenta em ser ciência, e torna-se arte. (Gr. historique, págs. 6 e 9.)” (pp. 2 e 3)

3.5.3 – As partes da gramática

Divide a gramática em duas partes – *Lexeologia* e *Sintaxe* – e nas **Noções preliminares**, de forma numerada, temos as seguintes definições:

1. **Linguagem** é o meio que empregamos para a comunicação de nossas idéas e pensamentos.
2. Tres são os meios empregados para esse fim: o gesto, o som e a escripta. Tres são, conseguintemente, as espécies de linguagem.
3. **Palavra** (fallada) é um ou mais sons oraes que indicam qualquer cousa, ou exprimem uma idéa, como: é, arvore, flor, dó, amizade, amar. som oral ou combinação de sons orais, que exprime a idéia de alguma coisa, como: pé, rosa, amar, justiça, belo, ser, é.
4. Distinguem-se nas palavras: a) a fórma material e a idéa: a fórma é constituida pelos sons ou pelas letras; a idéa pela significação ou sentido da palavra.
5. A palavra chama-se vocabulo ou dicção quando nos referimos á sua fórma, e termo quando nos referimos á sua idéa.
6. Chama-se lingua ou idioma o conjunto systematico das palavras de que se serve um povo para expressar suas idéas e pensamentos.
7. Dá-se o nome de vocabulario ou lexico de uma lingua á lista de seus vocabulos ou dicções. Esta lista chama-se especialmente dicionario ou lexicon, quando cada palavra ou dicção, disposta em ordem alphabetica, vem acompanhada da explicação de seu sentido. Obs. - A lingua pôde ser – viva, morta ou extincta. Viva, quando fallada por algum povo, como o portuguez, o francez etc.; morta, quando não mais fallada por povo algum, e só conhecida por documentos escriptos, como o latim, hebraico, etc.; extinta, quando della não

- existe, siquer, um documento.
8. As idéas, expressadas pelas palavras, combinam se em nosso espirito para formar pensamentos, que são expressados pela phrase.
 9. Phrase é, pois, a combinação de palavras que exprime um pensamento, que póde ser de sentido incompleto, como – a flor do jardim, ou completo, como – a flor do jardim é bela.
 10. Oração ou Proposição é a phrase de sentido completo, que contém uma afirmação ou declaração, como – Pela boca se aqueuta o forno. (p. 2)

3.5.3.1 – Lexeologia

Inicia-o pela seguinte conceituação: é o estudo das palavras isoladas. Em seguida, o termo é assim definido:

- 23 - Lexeologia (gr. lexis = palavra, logia = tratado) estuda as palavras isoladamente sob dois aspectos fundamentaes: em sua parte material, que são os sons ou as letras, conforme se tracta da palavra fallada ou escripta, e em sua idéa ou significação. Por isso divide-se o estudo da Lexeologia em duas partes, a saber: 1. Phonologia. - 2. Morphologia (p. 6)

Conforme indicam Fávero e Molina (op. cit.: p. 140), o termo *Lexeologia* também poderia ser escrito como *Lexicologia*, uma vez que não havia uma normatização a respeito do emprego dos termos. Na gramática de Pacheco da Silva e Lameira Andrade⁸⁴ - *Grammatica da Lingua Portugueza* – 1894, 2ª edição, por exemplo, as duas formas são utilizadas, fato que não acontece na gramática de E. Carlos Pereira e nem na gramática de Napoleão Mendes de Almeida.

Embora o autor tenha dito que a Lexeologia se divide em Fonologia e Morfologia, na parte correspondente à Fonologia, encontramos o conceito de Fonética - “é o estudo dos **sons vocaes** ou **articulados**, constitutivos do vocabulo, considerados em si, isoladamente” (p. 5).

No decorrer do texto, o autor fala da grande confusão promovida por outros gramáticos a respeito do número de ditongos orais existente na língua. Indica, quantitativamente, o número levantado pelos outros autores e comenta “sendo diphthongo a prolação monossilábica de duas vozes, difficilmente poderão achar mais de 8 ou 11 no Brasil” (p. 28).

⁸⁴ *Grammatica da Lingua Portugueza* – 1894, 2ª edição, de Manuel Pacheco da Silva Júnior e Boaventura Plácido Lameira de Andrade.

Um ponto bem significativo no texto de E. Carlos Pereira é o aparecimento de pequenos exercícios, a partir de modelos, denominados de analíticos, no final de cada bloco de conteúdos. Vejamos

Modelo de analyse phonetica

Pautar

P | consonancia labial, explosiva forte, homorganica de b.

A | voz oral breve, prepositiva do diphthongo au.

U | voz oral breve, subjunctiva do diphthongo au.

T | consonancia lingual-dental, explosiva forte, homorganica de d.

A | voz oral aberta, longa.

R | consonância lingual-dental, (p. 19)

Após o modelo de análise fonética, o autor propõe a feitura de exercícios aos moldes do exemplo realizado por ele na palavra PAUTAR.

EXERCÍCIO ANALYTICO

Archiduque – Philosophia – Adaptação – Gratuito – Eguaes – Inhumano – Bemaventurano – Amago – Anhelos – Mercê. (p. 19)

3.5.3.2 – Morfologia

Inicia-o vinculando morfologia a uma parte da lexeologia e, em seguida, caracterizando o termo como o “estudo da palavra em sua base imaterial, isto é, em sua idéia ou significação” (p. 42).

Antes de dividir o capítulo em estudos marcados pela Taxeonomia e pela Etimologia, o autor diz que a Morfologia é, também, o estudo das “fórmulas significantes, que a palavra assume para indicar a categoria e as variações ou acidentes da idéia por ella expressada” (p. 42).

Segundo Arival Dias Casimiro (2004, pp. 128-9),

(...) ao dividir a morfologia apenas em taxeonomia e etimologia, incluindo o estudo das flexões na taxeonomia, E.C. Pereira discorda dos seus contemporâneos que defendiam uma tríplice divisão: Júlio Ribeiro (taxeonomia, kampenomia ou ptoseonomia e etimologia) e Pacheco da Silva Junior e Lameira de Andrade (elementos morfológicos, flexão e etimologia). (p. 128-9)

Ponto relevante é o fato de o autor romper com a visão tradicional de divisão gramatical. Assim, a estrutura bipartite de uma gramática – lexeologia e sintaxe – se distancia da estrutura gramatical filosófica (divisão pautada em quatro partes: Orthoepia, Orthografia, Etymologia e Syntaxe, o que ocorre, por exemplo, na obra de J. Soares Barbosa).

Ensinam-nos Fávero & Molina que “(...) a divisão binária dos estudos da linguagem imprimia uma inovação importante em relação aos demais, embora constituísse uma herança do modelo gramatical renascentista” (op. cit.: 136-7).

Contudo, ao dividir as palavras em oito classes ou categorias - substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição - E. Carlos Pereira revela o seu apego à gramática de base filosófica.

Na parte correspondente à morfologia, destaque para o fato de o autor apresentar a terminologia REGRA para a categoria dos substantivos (no ponto correspondente à flexão de número). Total de 13 regras: 9 para os substantivos simples (mesmo não usando o termo, percebe-se serem os simples) e 4 para os substantivos compostos.

Nas demais classes, tal terminologia não foi encontrada. Isso talvez se deva ao fato de a flexão de número sempre ter sido vista como um ponto de complexidade no estudo dos substantivos (fato comum até hoje).

Vejamos:

REGRAS PARA A FORMAÇÃO DO PLURAL

4.^a **regra.** - Os nomes terminados em **el**, e **il** átono mudam estas desinências em **eis**: papel – papéis, fossil – fosseis.
Exceção: Mel faz meles ou meis. (p. 52)

REGRAS DOS SUBSTANTIVOS COMPOSTOS

4.^a **regra.** - Os compostos de dous substantivos ligados pela preposição **de** recebem a flexão do plural só no primeiro elemento.
Exs.:

cabo de esquadra	cabos de esquadra
pé-de-vento	pés-de-vento
unha de boi	unhas de boi
pé-de-boi	pés-de-boi
mestre de obras	mestres de obras
chefe de secção	chefes de secção (p. 54)

No final do capítulo, temos a proposta de um exercício analítico a partir de um modelo desenvolvido pelo autor – os exercícios correspondem à taxonomia e à

etimologia.

A título de exemplo, transcreveremos apenas um fragmento do exercício modelo e um fragmento do exercício analítico da parte correspondente à taxonomia (p. 127).

Notemos:

Modelo de analyse taxeconomica

Pelos fructos se conhece a arvore, porquanto não colhem os homens uvas dos espinhos, nem figos dos abrolhos.

PELOS | Contraction da preposição per com o artigo definido, masculino, plural os.

Homonymo (homographo): pêlo, substantivo.

EXERCÍCIO ANALÍTICO

Filho és, e pae serás; assim como fizeres, assim acharás. - Quem não cança, alcança. - Soffra-se quem penas tem, que atraz do tempo, tempo vem.

- Com o bom sol se estende o caracol. - O hábito não faz o monge. (p. 128)

3.5.3.3 – Sintaxe

Inicia o capítulo apresentando-o do seguinte modo: *estudo das palavras combinadas*. Feito isso, define o vocábulo sintaxe e divide o capítulo em quatro partes.

(...) 368. O estudo das palavras como expressão das idéas foi o objecto da primeira parte da Grammatica, chamada **Lexeologia**; o estudo das palavras combinadas para a expressão do pensamento é o objecto desta segunda parte, denominada **Syntaxe**. (p. 154)

380. **Sintaxe** (gr. syn = com + taxis = arranjo = construção ou combinação) é o estudo da combinação ou relação das palavras para formarem as proposições, e das proposições para formarem o período gramatical.

381. Pode-se dividir o estudo da Syntaxe em quatro partes:

I) da proposição e seus membros

II) do periodo grammatical

III) das particularidades syntacticas sobre as categorias grammaticaes

IV) da ponctuação (p. 157)

Após a parte correspondente à divisão da sintaxe, cria uma intrigante observação para dizer que, por serem os fatos sintáticos de grande mobilidade, fica muito difícil traçar uma ordem sistemática. Pauta-se em Darmesteter para tal explicação e faz pequenas críticas a outros gramáticos.

Vejam os:

Obs. - Os factos syntacticos são extremamente moveis, e difficil é, como nota Darmesteter, traçar em seu estudo uma ordem rigorosamente systematica. A divisão em três partes – syntaxe de concordancia, regencia e collação (S. Barbosa, Bento de Oliveira, Monteiro Leite), é deficiente. A divisão em duas partes – syntaxe léxica e lógica (Júlio Ribeiro, Leopoldo da Silva), é defeituosa, visto como todos os phenomenos syntacticos, quer referentes á palavra (lexico), quer referentes á proposição, tem o mesmo caracter logico ou relacional. A de Ayer, seguida pelo Dr. A. G. R. De Vasconcelos, em syntaxe da proposição simples e syntaxe da proposição composta, não nos parece sufficientemente discriminativa. Melhor se nos afigura a divisão em syntaxe de palavras e syntaxe de proposição (Brachet e Dessouchet, Dr. A. Freire, João Ribeiro, Pacheco Júnior e Lameira de Andrade). Tal divisão, porém, é mais theorica do que practica no ensino da materia. (p. 157)

A definição dada por E. Carlos Pereira revela que o autor ainda é coadunável ao modelo de definição sintática predominante nos partidários da gramática filosófica, uma vez que, na sequência de seu capítulo, encontramos os termos *proposição*, *oração* e *sentença* como sinônimos e a preferência do autor pelo termo *proposição*, além de dividi-la em três partes, a saber: *Sujeito*, *Predicado* e *Complemento*.

Partição semelhante a autores como **Antônio de Moraes Silva – Epitome da Grammatica Portuguesa**, de 1802, em que a oração apresenta *sujeito*, *atributo* e *verbo*; **Jerônimo Soares Barbosa – Grammatica Philosophica**, de 1803. Para o autor, a oração apresenta *sujeito*, *atributo* e *verbo*. **Augusto Freire da Silva – Grammatica Portuguesa**, de 1879⁸⁵: a oração apresenta *sujeito*, *verbo* e *atributo*.

No final do capítulo temos a proposta de exercícios a partir de um modelo desenvolvido pelo autor⁸⁶. Estão assim estruturados: Modelos: Análise das relações sintáticas, Análise sintática dos membros da proposição e Exercícios Analíticos. A título de exemplo, a seguir temos um modelo de análise.

Notemos:

ANALYSE DAS RELAÇÕES SYNTACTICAS

As filhas do Mondego a morte escura

⁸⁵ Segundo Fávero & Molina (op. cit.: p. 101), “embora a página de rosto da obra de 1906 informe que ele recebera um prêmio em 1877, momento de sua 2ª edição, constatamos que Leite de Vasconcellos (Opúsculos IV, 1929:893) traz o ano de 1879 como o de sua publicação”.

⁸⁶ Vale ressaltar que a prática de exercícios ao final de cada assunto e no final de cada capítulo é uma recorrência na obra de E. Carlos Pereira.

Longo tempo chorando memoraram (C.)

As | Relação atributiva para com o substantivo – filhas.

Filhas | Relação subjectiva para com o predicado – memoraram.

De | Connectivo, relaciona o seu termo conseqüente – Mondego com o seu termo antecedente – filhas, indicando uma relação de subordinação.

ANALYSE SYNTACTICA DOS MEMBROS DA PROPOSIÇÃO

As filhas do Mondego a morte escura

Longo tempo chorando memoraram

1.º **SUJEITO:** As filhas do Mondego; simples, complexo, logico ou agente, 3.ª pessoa plural; suj. grammatical: filhas, ordem directa.

2.º **PREDICADO:** morte escura longo tempo chorando memoraram; complexo, total ou lógico; pred. gram.: memoraram.

EXERCICIOS ANALYTICOS

Pelos eirados e miradouros... viam-se olhar, gesticular, correr, sumir-se, aparecer de novo, centenaes de cavalleiros (Id.) (p. 217)

3.5.4 – Partes finais

Temos a parte correspondente à sintaxe e à estilística. Detalhe importante é que E. Carlos Pereira define *Estilística* como a sintaxe literária de base retórica e seu objeto de estudo é o estilo.

Na sequênciã, define *Estilo* - “é o modo peculiar de dar o escriptor expressãõ a seus pensamentos” (p. 316) - e busca sua significacãõ no latim: “do latim stylus ou stilus – na antiguidade o ponteiro de ferro ou estylete que, aquecido, servia para se escrever em taboinhas enceradas” (p. 316). Indica trêõ divisões quando faz a classificacãõ do termo: *matéria, forma e história*.

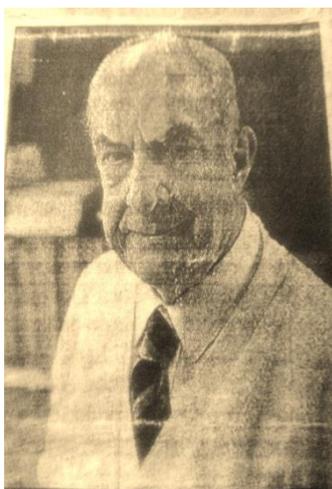
Depois de caracterizados, E. Carlos Pereira cria um subcapítulo denominado “FORMACãõ E APERFEICõAMENTO DO ESTILO” e apresenta uma sêrie de nomes que, segundo o autor, ajudam no que diz respeito “às boas qualidades do estylo se formam e aperfeicõam” (grifo nosso, p. 323).

Ao deixar para as **Partes Finais** as estruturas que correspondem ao tratamento estilístico da língua, ou seja, a língua na sua manifestacãõ afetiva, podemos notar que essa partição, com o passar dos tempos, parece ter sido uma recorrênciã em gramáticas vindouras. Tanto é verdade que ainda encontramos situacãõ semelhante à de E. Carlos Pereira em gramáticos mais modernos – caso por exemplo de Evanildo Bechara –

Gramática Escolar da Língua Portuguesa (2004). Em sua gramática, na parte 7, denominada “*Para além da gramática*”, as noções de estilística e de versificação, além de interpretação de textos (narração, descrição e dissertação), são encontradas.

CAPÍTULO IV
GRAMÁTICA METÓDICA DA LÍNGUA PORTUGUESA
NAPOLEÃO MENDES DE ALMEIDA

4.1 O autor e sua obra



Napoleão Mendes de Almeida, nascido em 8 de janeiro de 1911, na cidade de Itaí (SP), filho de Elói Loureiro de Almeida e D. Auta Mendes de Almeida, realizou seus estudos primários nas Escolas Reunidas da própria cidade. Na capital, matriculou-se no Liceu Coração de Jesus. Frequentou o Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia de Lavrinhas (SP), pelo qual se licenciou em Pedagogia e Filosofia em 1930, com apenas 19 anos. Ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo, pela qual se bacharelou em Ciências Jurídicas e Sociais (1947). Destinando-se ao magistério, foi professor de Português, Latim e Filosofia em muitas instituições de ensino da capital. Foi pioneiro, no Brasil, dos cursos por correspondência de Português e Latim, iniciados em janeiro de 1938, na cidade de São Paulo. Colaborou no jornal *O Estado de São Paulo*, exercendo cargo de articulista para assuntos do idioma na coluna “Questões Vernáculas”, de 1936 até 1953, período durante o qual escreveu mil e duzentos artigos sobre questões do vernáculo, voltando a publicá-la mais tarde, até 1990. Por mais de 45 anos foi colunista do jornal, escrevendo a respeito das normas gramaticais e ortográficas da língua vernácula. Ganhou muita notoriedade a partir de sua coluna no jornal *O Estado de São Paulo*. Faleceu na noite de 24 de abril de 1998, aos 87 anos. Está enterrado no cemitério Ghetsêmani, em São Paulo.

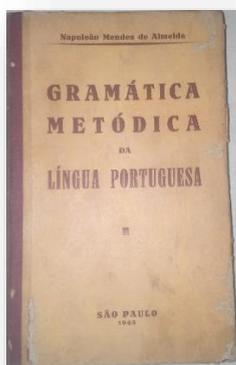
NMA foi (e muitas pessoas ainda o consideram assim) um dos mais importantes gramáticos e filólogos da Língua Portuguesa do século XX.

Quanto a sua obra mais famosa, a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, na sequência de suas publicações, foi vista como modelo de gramática normativa e ele um modelo de purista, criando, em torno de si e de sua obra a seguinte visão: para os linguístas é o modelo de uma tradição ortodoxa e conservadora e de base preconceituosa no que diz respeito ao estudo da língua; para o mercado editorial, é o modelo exemplar de gramática, uma vez que

é a gramática de mais longa vida em toda a história da literatura didática, assim brasileira como portuguesa. Com mais de quinhentos mil exemplares, demonstra, edição a edição, contínuo empenho do autor em vê-la sempre melhorada⁸⁷. Em capítulos diversos, apresenta alterações que demonstram o quanto o autor zela pelo aprimoramento do ensino do vernáculo.

Para o público em geral, modelo exemplar de boa gramática; destarte, o próprio *descontinuum* criado por NMA em sua *Metódica*, ao falar das falhas de outras gramáticas, o inseriu, ao longo do tempo, de volta a um modelo de tradição gramatical e em um modelo de gramática tradicional, o que faz com que a obra confirme o seguinte fato:

(...) não podemos deixar de mencionar que (...) a obra de Napoleão tem valor, pois ela institucionaliza a relação com a linguagem, e torna o professor sujeito-autor do conhecimento metalinguístico. (IÓRIO e FRANCO, 2006, p. 137)



De todas as suas obras, a *Metódica* é a de grande notoriedade. A primeira edição é de 1943 e resume não apenas a preocupação do autor com a questão do método como também com o que havia de produção gramatical antes de a sua ser publicada. Quanto ao método, NMA é taxativo ao dizer que gramáticos anteriores erram no modo como expõem a divisão dos conteúdos, como fazem análise, quando propõem leituras anotadas, quando não criam questionários de verificação do aprendizado das matérias e quando criam índices analíticos que deixam dúvidas de como se deve consultar a gramática.

Outra grande queixa de NMA, em seu prefácio, diz respeito à unidade de estudo da gramática. Para ele,

o estudo deve ser um, seguido, profundo. A própria Gramática é em si

⁸⁷ Citação retirada da apresentação da Editora Saraiva acerca da 44ª edição da *Metódica*, 1999. Em edições posteriores, notamos que as numerações até então utilizadas como tópicos (por exemplo, 13 – Gramática) não seguem uma ordem cronológica, pois segundo consta: as lacunas – denominadas “claros na numeração” – deixadas de uma numeração para outra servem para acréscimos em edições futuras.

metódica, por si própria seu estudo é gradativo. Das noções elementares de linguagem vai o aluno ampliando seus conhecimentos, aos poucos mas intensivamente, vagarosa mas completamente (p. 11).

Isso explica o fato de o autor fazer questão de dizer que sua *Metódica* é um livro de “**Curso Único e Completo**” e criticar, mesmo não dizendo abertamente quem é o autor, a gramática que apresenta divisões como Elementar e/ou Superior⁸⁸.

Vejamos:

Do próprio movimento das livrarias se consegue comprovação da leviandade do ensino da língua: trinta mil exemplares vendem de uma gramática « elementar » e, do mesmo autor, dez mil da gramática de « curso superior ». Sinal de quê isso? – Um terço, tão somente um terço de nossos escolares estuda com rigor nosso idioma – supondo-se que a compra de um livro equivalha ao seu estudo (...) A própria Gramática é gradativa, didaticamente perfeita, e por si próprio seu

⁸⁸ Embora não possamos afirmar com certeza a quem NMA se refere, podemos dizer que a crítica poderia se referir a João Ribeiro, Arthur de Almeida Torres, Augusto Epifânio da Silva Dias, Adolfo Coelho, Teophilo Braga (produziram gramáticas expositivas e elementares) ou mesmo a E. Carlos Pereira, já que o autor produziu **Gramáticas Expositivas** denominadas Curso Superior e Curso Elementar. E sabemos que as obras de E. Carlos Pereira obtiveram grande sucesso editorial. Tanto que atingiram índices elevados de edições. A **Gramática Expositiva (Curso Superior)**, por exemplo, atingiu 114 edições e a **Expositiva (Curso Elementar)** 170 edições (Cf. Molina, 2004 - anexos).

Todavia, E. Carlos Pereira é a grande base gramatical de NMA, uma vez que são muitas recorrências a ele e muitas, também, as semelhanças, em várias partes da *Metódica*, de conceitos e modos de exposição da matéria.

Para além disso, não podemos deixar de mencionar que, apesar de criticar “os autores” que dividem a gramática em superior ou elementar, a opinião de Napoleão parece ter mudado ao longo do tempo (para sermos exatos, 22 anos depois do lançamento de sua *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*), uma vez que ele também escreveu uma Gramática Elementar (1965/66). Pouco conhecida pelo público, a **Gramática Elementar** é uma compilação da *Metódica*. Em seu prefácio, a explicação para a produção da obra é a de que devido aos muitos apelos de colegas e amigos que de longa data adotavam a *Metódica*, surgiu a necessidade de preparar a pequenina gramática.

Fato curioso é que mesmo tendo produzido uma gramática denominada elementar, NMA assim se justifica: “É verdade que é difícil saber o que é elementar, o que é médio, o que é superior, mas dizer que a gramática só na terceira série se ensina é defender o analfabetismo, é negar o progresso de nossa gente, é menosprezar nossos alunos e seus pais, é fazer apologia da educação física e dos trabalhos manuais” (p. 9). Discurso ácido... como lhe era peculiar em sua coluna no jornal *O Estado de São Paulo*.

Outro ponto bem curioso se refere à divisão da pequenina gramática, pois segundo o autor, para uma gramática desse calibre, diz que agora é “Avêssô, para fins didáticos, da ferrenha divisão da gramática em lexeologia e sintaxe – divisão justificável e necessária em tratados completos” (entendamos tratados completos como Gramática Metódica da Língua Portuguesa). Além disso, junto à gramática, encontramos um prospecto bem curioso do autor para o leitor de sua obra (denominado, por NMA, de Prezado Colega). O prospecto fazia parte da metodologia de NMA para saber, junto ao público, a respeito da recepção de sua obra. Provavelmente, essa forma de metodologia tem sua origem nos cursos por correspondência do autor (**Cf. Anexo**).

De qualquer modo, a nova divisão da gramática em **Fonética, Morfologia e Sintaxe** foi uma exigência da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), **Portaria 36, de 29/01/1959** (fielmente copiada do Diário Oficial de 11/05/1959). Sendo assim, as edições da *Metódica* e a *Gramática Elementar* (1965/66) deveriam apresentar a nova divisão, mesmo que NMA não concordasse. Desse modo, continua: “início o trabalho com a fundamental noção de “oração”, procurando, lição a lição, preparar o aluno para a seguinte e, ainda mais, dentro de cada uma, preparando-o num parágrafo para o parágrafo subsequente, fugindo sempre de dar-lhe matéria sem que êle saiba o porquê” (p. 10)

estudo é pedagógico, sem que de nenhuma forma necessário seja aplicar no seu ensino a vergonhosa exploração comercial da distinção entre curso elementar e curso superior da língua portuguesa para um curso que é um, o ginásial, para um aluno que é um, o brasileiro, para uma finalidade que é uma, aprender nosso idioma. Em se tratando da língua nossa, não há distinção entre essencial e secundário, entre elementar e superior (pp. 11 e 12).

Em um processo de *descontinuum* gramatical, NMA pareceu empenhado em tornar sua obra um modelo pedagógico de gramática, dada a sua preocupação com o ensino. Afinal, segundo o próprio autor

Reconhecendo, outrossim, de grande utilidade para um livro didático, coloquei, além do índice geral, outro, alfabético e analítico. Não é preciso dizer do trabalho que isso me deu, mas tudo fiz para que minha gramática viesse animar, o mais possível, a herança que nossos avós nos legaram, estimular o escrupuloso estudo do idioma de nossa terra e estreitar o elo de nacionalidade que a todos nos cinge. A não ser as observações feitas sob o título « O Compêndio », o que importa não é reformar, mas ensinar, aprender, estudar. Má é a gramática cujas páginas constituem outras tantas prateleiras de vitrina, que expõem mercadorias de toda a procedência, dando ao expetador o trabalho de escolha do melhor artigo. Boa é a gramática quê, numa mistura de simplicidade e erudição, expõe com raciocínios simples e termos chãos o que de melhor existe no terreno de nosso idioma (pp. 13 e 14).

Do ponto de vista tipográfico, a *Metódica* apresenta os títulos e subtítulos destacados em negrito e em fonte de tamanho grande. Como o próprio autor faz questão de frisar, sua obra é de fácil consulta e, portanto, em todos os capítulos, seus parágrafos são numerados, perfazendo um total de 632 tópicos.

Além disso, são recorrentes as notas de observação (ora denominadas observação – Obs.: - ora denominadas Notas) no pé da página: cumprem a função de alertar o leitor ou ampliar alguma informação.

Vejamos:

p. 19 – Observação – Chamo a atenção do aluno para os títulos que encabeçam todas as páginas. A simples leitura de qualquer desses títulos, em qualquer das páginas, indica, racional e minuciosamente, em que ponto da gramática se encontra o aluno. Uso esse processo para que o aluno se inteire (pronuncie in - têi – re) da concatenação não já das minhas lições mas da própria gramática.

p. 203 – **Nota** - Veremos, no presente estudo, que precisamente os verbos mais usados é que são os mais irregulares. Esse fenômeno opera-se em todas as línguas, sendo interessante notar que em nenhum idioma o verbo *ser* é regular. Quanto mais se usa,

mais uma coisa se estraga; podemos, pois, dizer que os verbos irregulares são *verbos estragados*.

4.1.1. A gramatização

No capítulo primeiro desta dissertação, fora dito que em sua obra *A Revolução Tecnológica da Gramatização* (1992), Sylvain Auroux assevera que a gramatização massiva surge a partir da Europa e a produção de gramáticas e dicionários emerge por conta de motivos que vão da ampliação do conhecimento de outras línguas, expansão e domínio de territórios, manutenção da língua até a organização da sociedade e sua regulação cultural.

Assim, se a gramatização “é definida como um processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (op. cit.: p. 65), podemos dizer que NMA segue a tradição gramatical quando faz de sua *Metódica* uma possibilidade de descrever os fatos da língua e de instrumentá-la a partir de gramáticas e dicionários, até porque, nesse sentido, seria mais uma gramática dentro do universo de gramáticas que reinavam no Brasil nas primeiras décadas do século XX⁸⁹.

Todavia, “não podemos nos esquecer de que o processo de gramatização foi e é transitivo, ou seja, uma metalinguagem não precisa ser original, pode ser tradução ou revisão de outras já existentes” (op. cit.: p. 45).

Nesse sentido, a metalinguagem a que se refere Auroux nos possibilita dizer que a produção gramatical⁹⁰ de NMA passa a ser considerada um instrumento linguístico⁹¹ cuja finalidade é ser vista como uma técnica didático-pedagógica, promovendo um *descontinuum* e um *continuum* em relação às concepções teóricas fundamentadas nas visões filosóficas e científicas.

⁸⁹ Vale informar, retomando os dizeres de Pinto (1988, p. 11), que as gramáticas brasileiras mais estudadas na segunda metade do século XIX e início do XX eram as dos seguintes autores: Augusto Freire da Silva, Alfredo Gomes, Maximino Maciel, Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, Sotero dos Reis, João Ribeiro e Eduardo Carlos Pereira. Acrescenta-se, também, Otoniel Mota (*Lições de Português e O Meu Idioma*) e Júlio Nogueira (*O Exame de Português*), Cf.: DANIEL, Maria Emília Borges. **Uma história da disciplina português no ensino normal: 1930 – 1940**. Tese de doutoramento. USP, 2001.

⁹⁰ OBRAS: **Gramática Metódica da Língua Portuguesa, Gramática Latina, Gramática Elementar, Antologias Remissivas, Dicionário de Erros, Correções e Ensinamentos de Língua Portuguesa, Dicionário de Questões Vernáculas, O Período Latino e Mensagem do Halley – Deus não existe.**

⁹¹ In: AUROUX, S. “a gramática e o dicionário não são vistos como simples descrições da linguagem natural. Eles são concebidos também como instrumentos linguísticos” (p. 70).

O próprio autor diz que sua gramática procura ser um *descontinuum* à tradição dos seguintes equívocos crassos das demais gramáticas: falta de clareza nas explicações, falta de organização nos conteúdos, falta de exercícios de verificação da aprendizagem, falta de questionários para auxiliar o professor, falta de base didática da gramática e, principalmente, falta de um caráter metódico das obras.

Ou seja, a *Metódica* procura ser um *descontinuum* no que tange à reunião de todos os outros elementos apresentados anteriormente (mesmo não abandonando as concepções em miscelânea que ainda perduravam nas gramáticas brasileiras: bases filosóficas ou bases científicas).

Assim, ao nos debruçarmos sobre a *Metódica*, encontraremos estruturas gramaticais fortemente detalhadas a partir de concepções já existentes.

O próprio autor anuncia, depois de conceituar gramática, que a dele é de base expositiva⁹², o que fará com que suas explicações sejam desenvolvidas largamente.

4.2 – Divisão da gramática: estrutura

1ª edição: *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*

A *Metódica* possui 472 páginas divididas em 42 capítulos⁹³. A Lexeologia (maior parte da gramática) se estende do capítulo II até o Capítulo XXXII, perfazendo um total de 284 páginas. A Sintaxe perfaz um total de 143 e vai do capítulo XXXIII até o XLI. Já o capítulo dedicado ao *Apêndice Literário* se insere no último capítulo da obra, no caso, o XLII, com um total de 11 páginas.

Além disso, cada página da obra (uma vez que a questão do método era importantíssima para NMA), na parte superior e de modo centralizado, apresenta a parte correspondente ao assunto da gramática. Segundo o autor, essa fora a forma encontrada para tornar fácil o manuseio de seu livro, uma vez que seria de “grande utilidade para um livro didático” (p. 13). Tanto é verdade, que ele faz questão de explicar o seguinte:

⁹² Vale destacar que a edição utilizada aqui para a feitura do trabalho não menciona a gramática expositiva como uma possibilidade de gramática normativa.

⁹³ Vale mencionar a seguinte explicação: outros trabalhos acadêmicos dizem que a primeira edição da *Metódica* está dividida em 62 capítulos. Todavia, o último capítulo da *Metódica*, 1ª edição, é o de número XLII (42). Além disso, outras divergências também acontecem e se referem à numeração das páginas e ao autor mais citado ser Júlio Ribeiro. Conforme tabela das páginas 82 e 83, vê-se que Júlio Ribeiro é um dos menos citados (duas vezes apenas), atrás de autores que foram citados por 3 vezes ou mais. A saber: Otoniel Mota: 3 vezes; Said Ali: 3 vezes; Cândido de Figueiredo: 6 vezes; e o mais importante: Eduardo Carlos Pereira: 14 vezes. Assim, o autor mais frequente não é Júlio Ribeiro.

Chamo aqui a atenção para os títulos que encabeçam todas as páginas de minha gramática (...) o bom aluno deve saber, quando uma dúvida o assalta, em que parte da gramática procurar-lhe a devida solução, sem perda de tempo no folhear e revirar páginas. A primeira palavra dos títulos que encabeçam as páginas indica uma das grandes partes da gramática; a segunda denota as divisões da primeira; a terceira, as divisões da segunda, e assim por diante (p. 13).

A preocupação de NMA, quanto ao modo como o leitor deveria proceder no que tange à partição de sua obra, pode muito bem ser explicada pela experiência que o eminente professor possuía em cursos por correspondência, afinal uma marca importante desses cursos é o primor quanto ao didatismo.

Vejamos um exemplo retirado da gramática:

b) Com o auxiliar *haver*, formam-se os tempos perifrásticos do futuro *promissivo* — *hei de estudar, há de estudar etc.*, *havia de estudar, haviás de estudar etc.*

O futuro *promissivo*, que implica resolução, é mais forte que o *obrigatório*, que encerra obrigatoriedade moral.

Verbos regulares

357 — Uma vez estudados os verbos *auxiliares*, passemos ao estudo dos verbos *regulares*. É *regular* o verbo cujo radical permanece invariável em todo o decurso da conjugação e cujas desinências se flexionam de acordo com o *paradigma*, isto é, com o modelo ou tipo geral da conjugação. Como *paradigmas* ou modelos das quatro conjugações apresento os verbos *louvar, vender, partir* e *por*, cujos radicais são *louv, vend, part* e *p*.

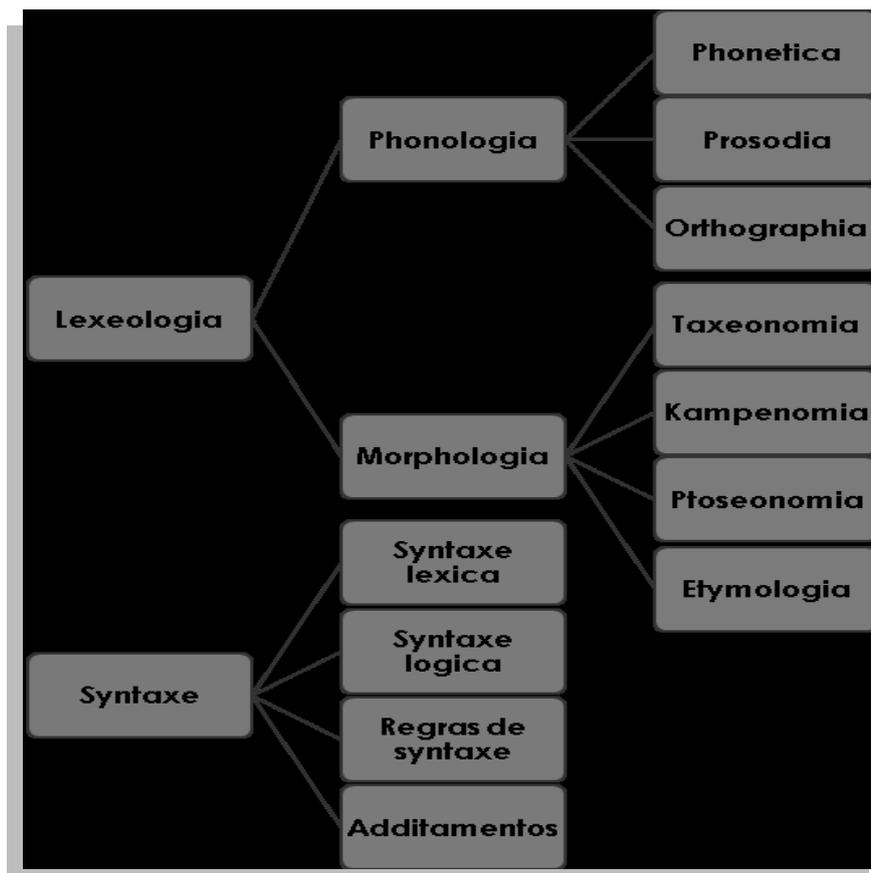
Terei a precaução de, no quadro da conjugação dos *paradigmas regulares*, sempre separar o radical da desinência por meio de um hífen; para averiguar a regularidade de um verbo, bastará ver se o radical permanece invariável até o fim da conjugação e se as desinências são as mesmas que as apresentadas no quadro que ora iremos estudar.

		1.ª conj. LOUV-AR	2.ª conj. VEND-ER	3.ª conj. PART-IR	4.ª conj. P-OR
INDICATIVO					
<i>Presente</i>					
		louv-o	vend-o	part-o	p-orbo
		louv-as	vend-es	part-es	p-ões
		louv-a	vend-e	part-e	p-õe
SING.	Eu				
	Tu				
	Ele				
	Nós	louv-amos	vend-emos	part-imos	p-omos
	Vós	louv-ais	vend-eis	part-is	p-ondes
	Eles	louv-am	vend-em	part-em	p-õem
PLUR.					
<i>Preterito imperfeito</i>					
		louv-ava	vend-ia	part-ia	p-unha
		louv-avas	vend-ias	part-ias	p-unhas
		louv-ava	vend-ia	part-ia	p-unha
SING.	Eu				
	Tu				
	Ele				
	Nós	louv-ávamos	vend-íamos	part-íamos	p-unhamos
	Vós	louv-aveis	vend-íeis	part-íeis	p-unbeis
	Eles	louv-avam	vend-iam	part-iam	p-unham
PLUR.					

Antes de prosseguirmos com o estudo, vale o seguinte alerta: Borges (2008, p. 52) diz que a *Metódica* apresenta (em relação à gramática) divisão semelhante à de Júlio Ribeiro, afirmação com a qual não concordamos.

Júlio Ribeiro dividiu sua gramática do seguinte modo⁹⁴:

⁹⁴ Quadro retirado da tese de doutoramento de Andressa Dorásio Parreira - **CONTRIBUCIÓN A LA HISTORIA DE LA GRAMÁTICA BRASILEÑA DEL SIGLO XIX** (2011, p. 183), na parte correspondente à análise da obra de Júlio Ribeiro (conferir, também, Fávero & Molina, p. 131, In: **Concepções Linguísticas no século XIX – a gramática no Brasil**).



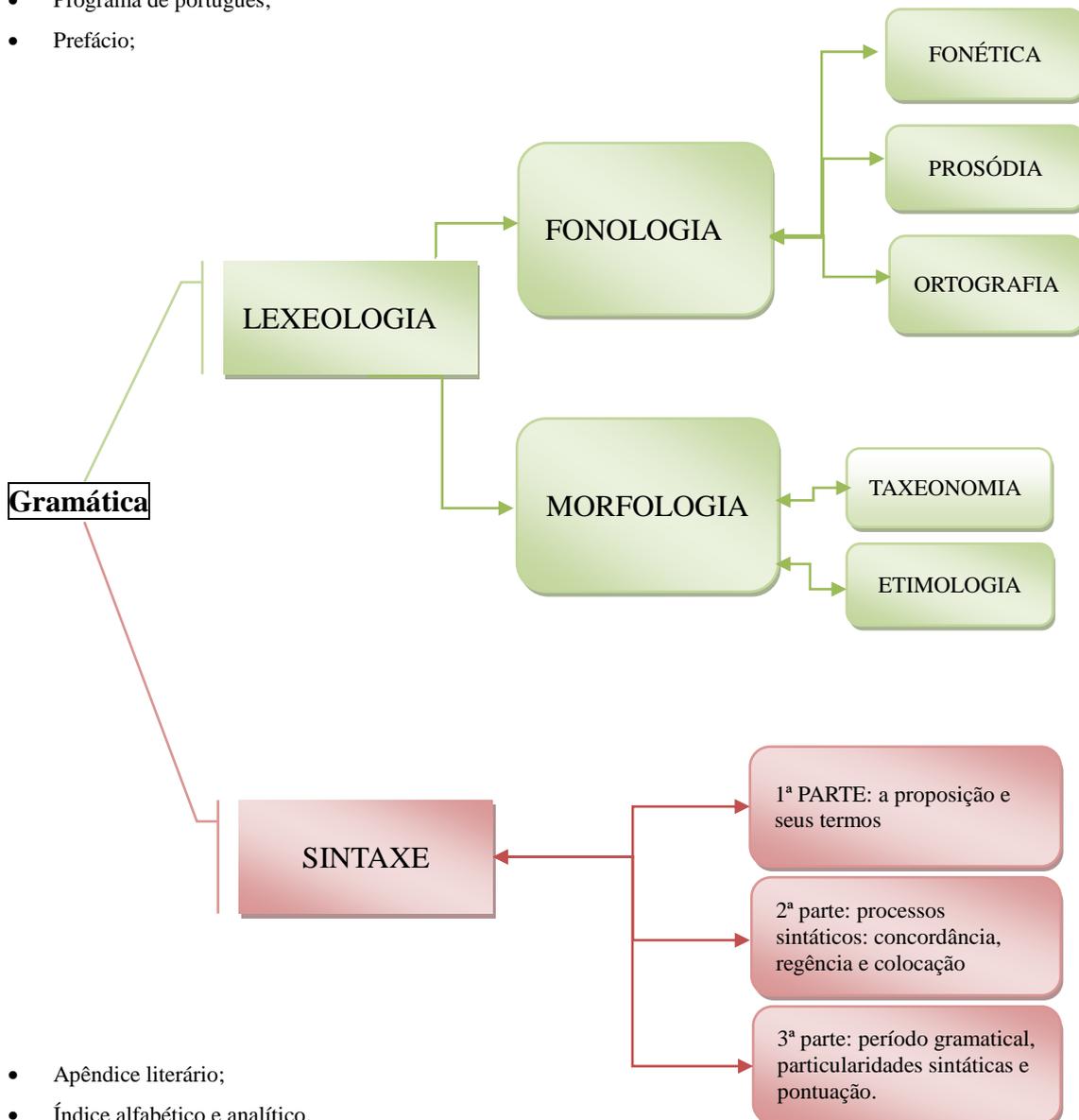
A divisão de Júlio Ribeiro nos faz retomar as seguintes palavras de Parreira (2011, p. 184)

es el primer gramático brasileño que propuso esta división de la Gramática en dos partes. Entre sus antecesores, la gramática solía constar de tres partes (lexiología, sintaxis, semiología o morfología/etimología, sintaxis, sonidos y letras [prosodia, fonética y ortografía]), como es el caso de Augusto Freire (1875-1877) y Moraes Silva (1806), respectivamente. Pero no faltan autores más próximos a la tradición clásica que mantuvieron las cuatro partes de la gramática (ortografía, prosodia, etimología, sintaxis o ortoepía, ortografía, etimología, sintaxis), como es el caso de Frei Caneca (1817), Coruja (1835) y Sotero dos Reis (1865).

O esquema a seguir ilustra a ordem do livro de NMA e a divisão da gramática. Quanto à divisão, notamos facilmente se tratar de um *continuum* da divisão proposta por E. Carlos Pereira em sua *Gramática Expositiva*, o que era esperado, uma vez que é o gramático de maior referência. Notemos:

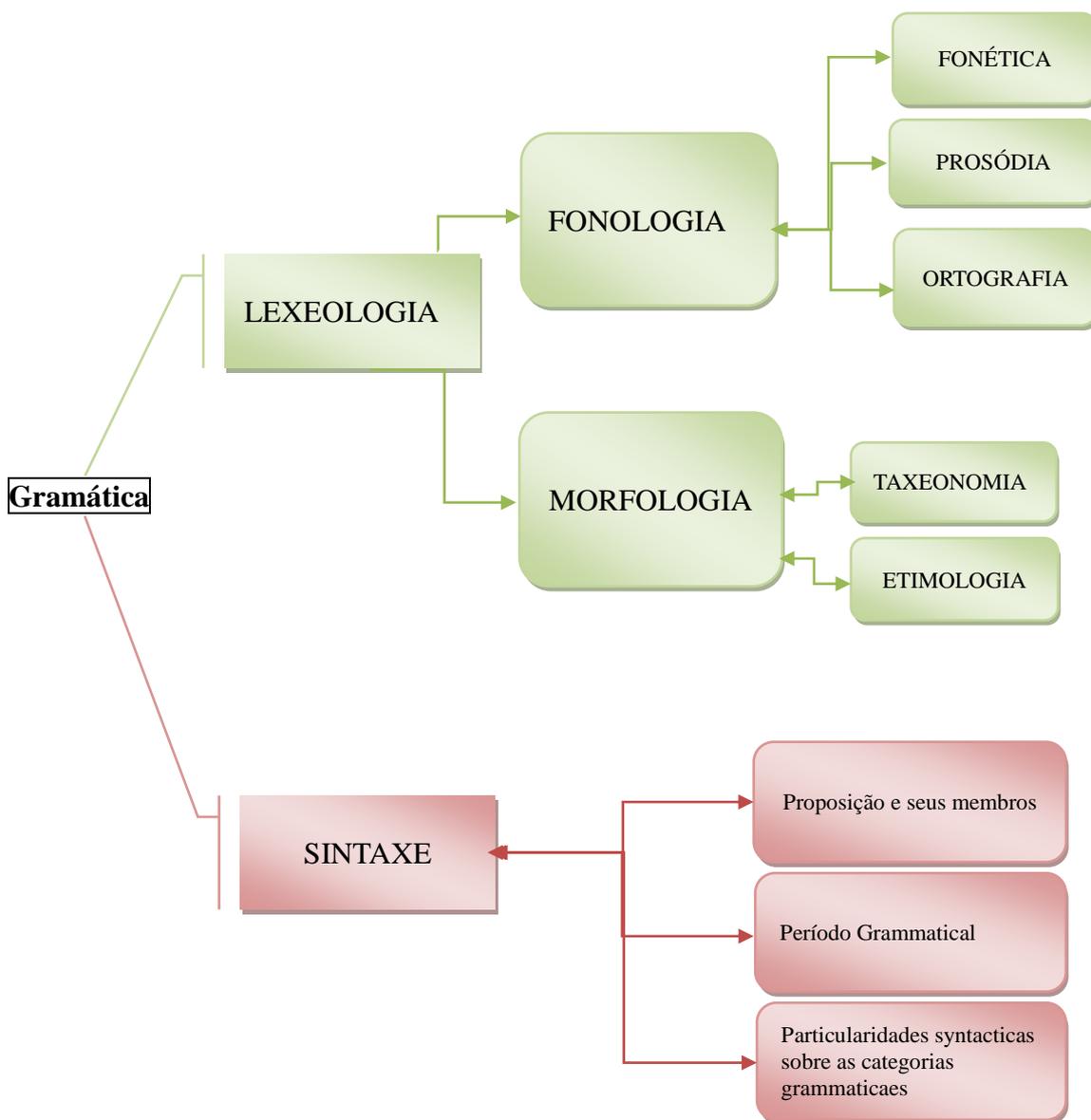
GRAMÁTICA METÓDICA

- Capa;
- Contracapa;
- Página com indicação de outros trabalhos do autor e endereço para correspondência;
- Página com indicação dos gramáticos e dicionaristas citados e com esclarecimentos ao leitor sobre as abreviaturas utilizadas;
- Índice geral;
- Programa de português;
- Prefácio;



- Apêndice literário;
- Índice alfabético e analítico.

Em E. Carlos Pereira⁹⁵, temos (no que diz respeito à divisão da gramática):



⁹⁵ Importante reforçar a informação de que, para o esquema apresentado, valemo-nos, além da 2ª edição da gramática, do estudo de Márcia Molina a respeito da obra de E. Carlos Pereira. (Cf. MOLINA, M. **Um estudo descritivo-analítico da Gramática Expositiva (Curso Superior) de Eduardo Carlos Pereira**. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, 2004).

4.2.1 A base textual

Ao longo da obra, não encontramos exemplos retirados de autores literários clássicos (tidos como representação de bom uso do idioma), pelo fato de o autor ter alertado o leitor de sua gramática que, na medida do possível, faria com que as suas explanações acerca dos conteúdos fossem as mais simples e didáticas possíveis.

Tanto que diz “Boa é a gramática quê, numa mistura de simplicidade e erudição, expõe com raciocínios simples e termos chãos o que de melhor existe no terreno de nosso idioma”.

Podemos, também, depreender dessa atitude do autor o fato de ele tentar o *descontinuum* em relação a gramáticos antecessores, revelando não apenas grande conhecimento e capacidade linguística para formular seus exemplos, como também uma forma de maior aproximação em relação ao seu leitor.

É recorrente em sua *Metódica* uma espécie de diálogo com o leitor, como se fora uma conversa pessoal.

Vejamos alguns casos:

- (1) Não confunda *proposição*, que significa oração, sentença, com *preposição*, categoria gramatical que iremos estudar mais tarde (Cap. XXVIII), p. 16.

Facilmente notará o aluno que nos ditongos a vogal pospositiva é menos ouvida que a prepositiva (p. 25).

Desde que a quase totalidade de nossas palavras proveem do latim, é de muita importância conhecer as regras de prosódia dessa língua. Este ponto é tão importante e ao mesmo tempo tão simples que aqui vou expor as regras, ou melhor, a regra de prosódia latina, recomendando ao aluno que veja antes o que disse no § 82. (p. 45).

186 – Parece, a princípio, para quem lê uma gramática, serem muitas e difíceis as regras a que obedece o plural dos substantivos compostos (§ 153). Mas, após reflexão, notaremos serem elas muito faceis (p. 90).

563 – Temos já noção do período gramatical pelo que ficou dito no capítulo XXIX, § 437. (Deve o aluno recordar todo esse cap., bem como as respostas do respetivo questionário). p. (403)

Fato que se justifica por conta de NMA ter, durante muitos anos, mantido um dos Cursos de Português por Correspondência mais duradouros no Brasil (de 1938 até 1998 e, sequencialmente, de 1998 até 2006, sob comando de sua esposa Elizete Mendes de Almeida).

A única referência explícita a autores literários considerados clássicos aparece na página 412 como uma sugestão de NMA para aqueles que estivessem interessados em observar e aprender a boa harmonia de um texto.

Para isso, indica 17 autores considerados “recomendáveis pela harmonia e concatenação das proposições, bem como pelo conhecimento de vasto e erudito vocabulário, mencionando ao mesmo tempo algumas de suas obras (p. 412)”⁹⁶.

O quadro a seguir indica tais autores (observação: alguns nomes aparecem destacados, pois, segundo NMA, era o modo como esses autores eram conhecidos).

Vejamos:

⁹⁶ Importante dizer que a lista aparece na parte correspondente à sintaxe, pois, segundo ele, são exemplos de autores que bem manejam as proposições. Além disso, NMA faz, para cada autor citado, uma pequena biografia e indica as obras mais importantes do respectivo autor. Fato curioso é observar que a lista abarca vários períodos literários (Quinhentismo, Barroco, Parnasianismo, Pré-Modernismo, na figura de Euclides da Cunha, que, para NMA, é um romancista de espírito conservador), mas o grande foco é o século XIX, o que faz com que percebamos o *continuum* do autor em relação ao que ele considera bom exemplo de autores com competência gramatical.

Quadro 7: Autores exemplares**AUTORES CONSIDERADOS EXEMPLARES NO MANEJO DO IDIOMA E SUAS RESPECTIVAS OBRAS**

- BERNARDIM RIBEIRO – Menina e Moça
- Luiz Vaz de CAMÕES – Lusíadas
- Padre Antônio VIEIRA – Sermões
- Padre Manuel BERNARDES – Nova Floresta
- J. B. da Silva Leitão de Almeida GARRETT – Viagem de Minha Terra
- ALEXANDRE HERCULANO – Eurico
- Antônio Feliciano de CASTILHO – Poesias; Várias traduções
- CAMILO Castelo Branco – Amor de Perdição
- José Maria EÇA DE QUEIROZ – O crime do Padre Amaro
- Abílio Manuel de GUERRA JUNQUEIRO – A velhice do Padre Eterno
- Antônio GONÇALVES DIAS – Primeiros Cantos
- JOSÉ DE ALENCAR – O Guarani
- Joaquim Maria MACHADO DE ASSIZ – Memórias Póstumas de Braz Cubas
- JÚLIO RIBEIRO – A Carne
- ALBERTO DE OLIVEIRA – Primeiros Sonhos
- OLAVO Braz Martins dos Guimarães BILAC – Via Láctea
- EUCLIDES DA CUNHA – Os Sertões

Essa postura de NMA de preparar seus próprios exemplos seria vista com desgosto por Maximino Maciel, já que para o autor da *Grammatica Descriptiva* seria considerado erro grave o autor que construísse seu próprio exemplo, pois segundo ele “**Raríssimos são os exemplos nossos** e esses poucos devidos ao trabalho ímprobo de estarmos folheando escriptores para colher o exemplo adequado (...) É um dos maiores defeitos e até falta de criterio formular o autor a regra e fazer o exemplo (Maciel 1926[1894]: Prólogo da 2ª edição)”.

4.2.2 Fundamentos gramaticográficos: discurso

NMA, em sua *Metódica*, deixa claro em seu prefácio o quão é desejoso de fazer com que sua obra seja vista como um novo modelo de gramática.

Para isso, o *descontinuum* promovido pelo autor se pauta abertamente na questão do método e no modo como a metodologia possibilita que os conteúdos sejam transmitidos e explanados. São várias e ácidas as críticas às gramáticas que circulavam antes de a sua ser lançada⁹⁷.

Ainda em seu prefácio, o discurso gramatical de NMA assevera que o método, expondo simplicidade e erudição e raciocínios simples, leva o leitor/estudante à percepção da importância de se conhecer o idioma, uma vez que

não é privilégio de gramáticos, senão dever do brasileiro que preza sua nacionalidade. É erro de consequências imprevisíveis acreditar que só os escritores profissionais tem a obrigação de saber escrever. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos. A língua é a mais viva expressão da nacionalidade. Como havemos de querer que respeitem a nossa nacionalidade, se somos os primeiros a descuidar daquilo que exprime e representa, o idioma pátrio? (p. 14).

Esse discurso que vincula língua e nacionalidade a uma mesma plataforma também está presente em Otoniel Mota⁹⁸:

⁹⁷ A respeito da circularidade das gramáticas anteriores à de NMA, conferir nota de rodapé 89.

⁹⁸ Foi professor, ficcionista, filólogo e tradutor. Nasceu em Porto Feliz (SP: 1878 – 1951). Preferiu Teologia a Direito (abandonou o curso) e estudou no Seminário de São Paulo da Igreja Presbiteriana. Foi professor catedrático de Português no Ginásio de Campinas e no de Ribeirão Preto, de Língua e Literatura Grega na Faculdade Paulista de Letras e Filosofia e de Literatura Luso-Brasileira e Filologia Portuguesa na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Exerceu o cargo de Diretor da Biblioteca Pública do Estado e foi membro da Academia Paulista de Letras (ocupou a cadeira de nº 17, tendo Júlio Ribeiro como patrono), da Sociedade de Estudos Filológicos e do Instituto Histórico de São Paulo. Foi membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira de Júlio Ribeiro.

“... o desejo de conhecer a língua, ao contrário, cresce à medida que cresce na consciência do aluno a convicção de que a língua é uma necessidade imprescindível como arma de luta” (p. 11).⁹⁹

É importante atentar para o discurso gramatical de NMA, pois interpretar a língua como a mais viva expressão da nacionalidade nos permite fazer a seguinte pergunta: qual o papel do gramático e de sua obra nesse discurso?

Uma primeira resposta aparece quando notamos que o discurso gramatical elenca uma série de procedimentos que levam o destinatário (no caso, leitor/estudante) a acreditar na verdade expressa pelo autor ao longo de sua obra. E no caso da *Metódica*, é a promoção de um discurso cujo objetivo é o *continuum* em relação àquilo que era comum nas gramáticas do século XIX: o discurso nacionalista e a preocupação em se construir o Estado-nação brasileiro, principalmente quando lembramos da importância da língua na constituição das nações.

Quanto ao *descontinuum* fica a cargo da exposição metódica dos conteúdos, procedimento que, para o autor, é o mais correto e coerente no que diz respeito a uma gramática que se objetiva ser única, completa e didática em se tratando do idioma pátrio, além de um constante diálogo com o leitor (procedimento muito comum em sua *Metódica*).

4.2.3 Fundamentos gramaticográficos: norma

Neste momento em que o tópico a ser explanado é *norma*, assumiremos a seguinte postura: parte do meio acadêmico, principalmente depois da criação das Faculdades de Letras e da introdução, obrigatória, nos anos 60, da disciplina de Linguística nos cursos de Letras, se equivoca ao criar um estereótipo de gramático normativista, atingindo, indiscriminadamente, a todos que, por algum motivo, resolvessem não seguir as tendências da linguística.

Cavaliere, em importante artigo para a *Revista Limite*¹⁰⁰, elucida bem essa questão alertando-nos para o fato de que

⁹⁹ Otoniel Mota – *Lições de Português*, 9ª edição, 1941.

¹⁰⁰ *Revista Limite*. ISSN: 1888-4067, n° 6, 2012, pp. 217-236.

a partir do final dos anos 60, a pouco e pouco, foi-se bifurcando mais acentuadamente o curso dos estudos linguísticos, de tal sorte que, de um lado, seguiam os herdeiros da escola filológica, mais atentos à descrição do fato linguístico em corpus literário e sensíveis a uma concepção do ensino da língua vernácula em nível básico, de inegável cunho normativo, e, de outro lado, ganhavam maior relevo os pesquisadores vinculados aos novos paradigmas linguísticos aqui chegados, em especial os estruturalistas, os gerativistas e os sociolinguistas, que, no entremeio de suas divergências, tinham em comum a desconsideração do viés normativo e a desvinculação necessária entre pesquisa e ensino do português. (p. 222)

A fenda teórica e metodológica ocorrida a partir dos anos 60, do século XX, fez com que as críticas ao modo de se ensinar português (faziam referência ao excessivo uso da metalinguagem como uma forma de se saber o idioma) recaíssem pesadamente na pessoa errada. Para Cavaliere (op. cit.: p. 223), quem deve cuidar das aulas de português e de suas bases pedagógicas é o docente e não o gramático, pois não serão as páginas de uma obra gramatical que conferirão a uma aula o *pendor teleológico do conhecimento metalinguístico*.

E se existiu alguém com a pecha de normativo, conservador, intolerante¹⁰¹, preconceituoso, foi Napoleão Mendes de Almeida. Além de obras gramaticais (Gramática Metódica da Língua Portuguesa, Gramática Elementar e Gramática Latina¹⁰²), exerceu durante muitos anos o papel de consultor para assuntos relacionados à língua portuguesa no jornal *O Estado de São Paulo*, sendo, em muitas de suas colunas, extremamente raivoso quanto ao uso correto da língua.

Ao opinar em um veículo de grande circulação a respeito do uso correto da língua, era esperado que a Academia o criticasse e associasse seu ponto de vista no jornal à gramática por ele elaborada no ano de 1943, ainda mais sabendo que NMA nunca promoveu mudanças profundas em sua obra mais afamada, a *Metódica*¹⁰³.

De qualquer modo, a alcunha de normativo (é isso que nos interessa para o estudo que realizamos) o acompanhou durante toda a sua vida. Para saber quais fatores

¹⁰¹ Para as alcunhas: conservador, intolerante e preconceituoso, há os trabalhos de mestrado de Nelson Rodrigues da Silva – **O papel de Napoleão Mendes de Almeida no cenário dos Estudos Linguísticos Brasileiros: conservação e intolerância**. USP, 2005 e o de Iara Lúcia Marcondes – **Os consultórios gramaticais: um estudo de preconceito e intolerância linguísticos**. USP, 2008.

¹⁰² No ano de 2012, a Editora Saraiva lançou a mais nova versão da *Gramática Latina* (com nova diagramação, respostas aos exercícios e Introdução de Alexandre Pinheiro Hasegawa, professor de Língua, Literatura e Cultura Latinas da USP).

¹⁰³ Todavia, a título de informação: a última reedição da *Metódica* apresenta, no final do livro, um conjunto de exercícios de múltipla escolha (páginas: 599 até 635). Com certeza não elaborados pelo autor.

contribuíram para que ele e muitos outros gramáticos (Rocha Lima, por exemplo) assim fossem denominados, retomemos Cavaliere (op. cit. pp. 223, 224):

A expressão norma culta começou a habitar os textos sobre estudo linguístico a partir do lançamento do Projeto de estudo da norma linguística culta de algumas das principais capitais do Brasil. Implantado no Brasil sob inspiração do Proyecto de estudio del habla culta de las principales ciudades de Hispanoamérica, idealizado por Juan Blanch, o Projeto Nurc, como ficou posteriormente conhecido, instalou-se sob coordenação geral do Prof. Néelson Rossi e, no Rio de Janeiro, sob responsabilidade de Celso Cunha. Antes não se tem notícia da presença dessa expressão na literatura linguística brasileira. O termo norma, aqui, competia com registro, este advindo da sociolinguística no âmbito dos então emergentes estudos variacionistas. Já o adjetivo culta visava a caracterizar um dado estrato não propriamente social, senão escolar, que se definia como a comunidade de falantes com nível superior completo, excetuados os profissionais diretamente ligados às questões linguísticas. O conceito de norma, evidentemente, afastava-se nesse contexto daquele presente na expressão gramática normativa, cujos parâmetros não eram propriamente os encontrados no desempenho de falantes escolarizados em língua oral, senão o que se abstraía da língua escrita literária. Nesse sentido, o termo norma não precisava de adjetivos, já que era entendido unicamente como o conjunto de preceitos que se deviam seguir para se atingirem os parâmetros de uso típicos dos autores literários.

Assim, não concordamos com Bagno (2009)¹⁰⁴ quanto às críticas de que NMA é, entre todos os gramáticos (são vários os criticados), o que mais disseminou o preconceito e a intolerância. Críticas como as feitas por esse autor, apenas nos dão a possibilidade de perceber que no Brasil parece arraigado o seguinte fato: o de que o preconceito linguístico é fruto da atitude harmônica dos gramáticos e que eles são os únicos responsáveis pela marginalização de grupos ou pessoas no que tange ao seu desempenho linguístico. Quanto a isso, deixemos a boa resposta de Cavaliere (op. cit.: pp. 226/227)

A crítica de Marcos Bagno revela o comportamento primário e cientificamente condenável, sobretudo do ponto de vista historiográfico, de proceder a uma leitura do texto antigo com os parâmetros axiológicos do presente. Na verdade, o que se percebe na abordagem historiográfica do saber linguístico é que a tradição gramatical, ou se quisermos, a tradição dos estudos sobre a língua nasceu espontaneamente da análise do texto escrito. A rigor, a necessidade de refletir sobre o funcionamento da língua adveio da

¹⁰⁴ BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico, o que é, como se faz*. 52 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

escritura, no sentido de que para ler, por exemplo, textos escritos em língua estrangeira, os gramáticos tiveram de compreender preliminarmente a gramática dessas línguas. Essa alteridade proporcionada pelo contato com a língua escrita e a necessidade de descrevê-la para, então, entendê-la promoveu uma «revolução tecnológica» sem par na história do saber científico. Em suma, a vinculação secular que se estabelece na descrição da língua dentro do texto literário é uma natural consequência do próprio processo tecnológico de construir um saber sobre a língua, de criar uma metalinguagem que desse amparo científico à construção desse saber.

Uma postura mais coerente e madura quanto ao conceito de norma, encontramos na importante obra *Contradições no ensino do português* (Mattos e Silva, 1997).

A discussão promovida pela autora perpassa o momento em que o conceito se cristalizou como normativo-prescritivo, chegando às primeiras propostas de ruptura. Discute-se o embate entre as variedades de uso e de regulação social, afirmando que é o indivíduo quem escolhe o seu percorrer linguístico a partir das necessidades comunicativas que lhe são criadas, uma vez que não vive em uma comunidade reclusa. Espera-se, pois, “a compatibilidade entre os grupos sociais que possuem as suas próprias especificidades, (...) as suas próprias normas sociais, para atingir a intercompreensão entre eles” (*id. ibid.* p. 29).

Adiante, a questão da norma é considerada, ainda, uma herança antiga, já que o modo de formulação, mesmo que pouco, se faz por meio dos clássicos literários. A autora não deixa de mostrar os benefícios trazidos aos estudos linguísticos pelo projeto NURC e, para isso, indica alguns objetivos, entre eles (pp. 42 e 43):

- o estudo da modalidade oral
- uma outra realidade linguística
- o conhecimento de normas tradicionais vivas e em desuso

Outro importante trabalho acerca do tema é a tese de Antonio Ponciano Bezerra (1984) – *Norma e Linguagem: um estudo sobre a representação da norma em Gramáticas de Língua Portuguesa*¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Doutorado cuja orientação foi feita por um dos mais importantes linguistas brasileiros, Dino Fioravante Preti: professor e um dos introdutores da Sociolinguística no Brasil. Pioneiro dos estudos a respeito da Oralidade e da Análise da Conversação. Foi coordenador do Projeto NURC/SP (Norma Urbana Culta do Estado de São Paulo) e organizador da série "Projetos Paralelos". Atualmente, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atua nas seguintes linhas de pesquisa: “Análise da

Nesse estudo, o autor investiga o processo de gramatização em Língua Portuguesa dizendo que o conceito de norma, mesmo não apresentando uma definição mais específica e de grande aceitação tanto pelos homens quanto pela comunidade científica, pode ser compreendido como regra, padrão de medida, é e bem diferente da norma de lei (de caráter mais construtivo).

Segundo Bezerra, a Escola Sociológica Francesa é que estabeleceu de modo definitivo a ligação entre norma e sociedade e, por conta disso, o termo se solidificou como um fato social de papel coercitivo, para além dos desejos das pessoas. Nesse sentido, a norma como representação de ideias deixou de circular. Quanto à língua, segundo o autor, a norma consegue, ao mesmo tempo, agregar ou desagregar, afinal pode unir ou separar os indivíduos em classes.

Por fim, analisa o modo como o conceito apareceu em várias gramáticas de Língua Portuguesa, chegando à conclusão de que a norma existe de forma intencional, “constituída e imposta pelos gramáticos, pelos dicionários, pelas escolas e por toda a hierarquia social” (p. 242).

Podemos, por fim, depreender que o discurso de uma gramática pode, pois, se alicerçar em três tipos de norma¹⁰⁶:

- **Norma única (“natural”)** - modalização pela existência, pelo ser (de um único uso); língua homogênea, sem variação.
- **Norma prescritiva** - modalização pelo querer, dever e poder-ser e fazer; língua heterogênea, com variantes hierarquizadas (obrigatórias, possíveis, proibidas).
- **Norma usual, de frequência de uso** - modalização pelo ser (de diferentes usos); língua heterogênea, com variantes não hierarquizadas, a não ser pela frequência dos usos.

Conversação”; “Estudos do Discurso em Língua Portuguesa” e “Texto e Discurso nas modalidades oral e escrita”.

¹⁰⁶ Cf. Barros, Diana Luz Pessoa de. In.: Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural (org. BASTOS, Neusa Barbosa) – **Gramática e lusofonia: a construção de Identidades**, pp. 15 – 26.

_____. In.: **O Discurso da Gramática do Português**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 291-332. 1ª parte 2011.

4.3 A *Metódica*: análise

Preliminares

A *Metódica* poderia ser considerada uma gramática de norma prescritiva. Todavia, vale dizer que a 1ª edição (1943) não deixa explícito tratar-se de uma obra dessa natureza. NMA anuncia que a dele é de base expositiva¹⁰⁷.

Vejam os:

18 – Se, porém, visar aos fatos atuais da língua, mostrando e ensinando as regras vigentes para o seu perfeito manuseio, sem cogitar da sua formação, ela será gramática expositiva.

19 – Esta última, isto é, a gramática expositiva, que também se chama descritiva ou prática, é a que vamos estudar com relação à nossa língua, não deixando de ver, na Etimologia (Cap. XXXII), os principais fatos operados na passagem do latim para o português. (p. 17-8)

Tal definição está ancorada na maior referência para NMA, no caso, E. Carlos Pereira, que define gramática expositiva (descritiva ou prática) como “a que expõe ou descreve methodicamente os factos actuaes de uma língua determinada” (*Gramática Expositiva*, 2ª ed. p. 3). Ou seja, para o autor da *Metódica*, já que a base expositiva é a que melhor consegue expor os conteúdos gramaticais, notamos claramente um *continuum* em relação à *Gramática Expositiva* de E. Carlos Pereira e, por isso, conseguimos compreender a definição de gramática de NMA.

4.3.1 Definição de gramática e sua partição

NMA assim define gramática

(...) 13 – Denomina-se **gramática** a reunião ou exposição metódica dos fatos de uma língua. (p. 17)

¹⁰⁷ A edição utilizada aqui para a feitura do trabalho não menciona a gramática expositiva como uma possibilidade de gramática normativa. Apenas em edições futuras, como a 14ª, a gramática expositiva é um sinônimo de gramática normativa: “... a **gramática expositiva**, que também se chama **normativa**, **descritiva** ou **prática**, é a que vamos estudar...” (p. 24, *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, 14ª ed. 1962). Definição que se manteve até a mais recente edição, a de nº 46 e suas reimpressões, ano de 2009.

A definição do eminente filólogo e professor revela não apenas um *continuum* em relação à obra de E. Carlos Pereira, como também nos remete a um *continuum* em relação à definição de Júlio Ribeiro sobre o que é gramática, afinal são conceituações semelhantes¹⁰⁸.

Vejamos a definição de Júlio Ribeiro

“exposição metódica dos fatos da linguagem”

NMA explica que a gramática divide-se em **geral** – que é o estudo simultâneo de diversas línguas congêneres (filiadas à mesma origem). Ao definir *gramática geral*, NMA cita a *Gramática das Línguas Românicas*, de **Frederico Christian Diez (1794–1876)**. O grande filólogo alemão é considerado por muitos o fundador da filologia românica. Seus primeiros estudos (acerca do provençal) foram publicados entre os anos de 1818 e 1829. Anos mais tarde, Diez publicou sua obra mestra, a *Grammatik der Romanischen Sprachen* (1836-1843), pautada nos princípios comparatistas de Grimm (1819–1837) e Bopp (1833–1852).

A principal contribuição de Diez aos estudos linguísticos foi, indubitavelmente, a aplicação do método comparado ao estudar as línguas românicas, permitindo determinar que a verdadeira origem dessas línguas era o latim vulgar.

A repercussão de seus estudos foi grande, o que se comprova pela quantidade de traduções de sua principal obra. O trabalho de Diez foi fonte basilar para as gramáticas brasileiras (em especial para aquelas surgidas a partir da segunda metade do século XIX).

Autores como Júlio Ribeiro, Maximino Maciel, Augusto Freire, por exemplo, recorrem com frequência ao filólogo alemão. Napoleão Mendes de Almeida não fica atrás. É a Diez que o autor da *Metódica*, em seu *continuum* gramatical, recorre quando trata, na Sintaxe, de um dos conteúdos mais espinhosos em língua portuguesa – o infinito pessoal¹⁰⁹.

Na sequência, NMA explica que a gramática também pode ser **particular**

¹⁰⁸ Semelhantes, mas não iguais, pois NMA diz “reunião ou exposição metódica dos fatos de uma língua”. Ou seja, só poderíamos afirmar que o conceito é o mesmo se tratássemos linguagem e língua como vocábulos de mesma significação, o que sabemos não ser verdade. O próprio NMA diferencia os termos dizendo que “linguagem é senão a propriedade que temos de, por meio de palavras, comunicarmos entre nós, exteriorizando o nosso pensamento (...) as **palavras** são, pois, as partes de que se compõe a linguagem (...) o conjunto de palavras próprias de um povo chama-se **língua** ou **idioma**”. (p. 15)

¹⁰⁹ Voltaremos a esse assunto quando estivermos tratando do tópico correspondente à Sintaxe.

quando visar aos fatos de uma língua particular, sendo, portanto, chamada de portuguesa, francesa, inglesa etc. Diz, também, que se a gramática visar aos fatos atuais de uma língua, mostrando e ensinando as regras vigentes para o seu perfeito manuseio, ela será **gramática expositiva**.

Todas as explicações de NMA a respeito do termo gramática revelam o seu *continuum* gramatical em relação ao seu mais importante e mais citado gramático, E. Carlos Pereira.

É tão evidente a continuidade que os tópicos, em ambas as obras, apresentam a mesma numeração (começam no número 13 e avançam até o número 22).

O quadro a seguir exemplifica o *continuum* gramatical. Notemos:

Quadro 8: Gramática e sua divisão

GRAMÁTICA E SUA DIVISÃO	
GRAMÁTICA METÓDICA	GRAMÁTICA EXPOSITIVA
17 – A gramática particular pode ocupar-se exclusivamente da origem de uma língua e dos processos de sua formação e se chamará gramática histórica	17 – Grammatica historica é o estudo comparativo das transformações de uma língua no decurso de sua historia.
18 – Se, porem, visar os fatos atuais de uma língua, mostrando e ensinando as regras vigentes para o seu perfeito manuseio, sem cogitar da sua formação, ela será gramática expositiva.	18 – Grammatica expositiva, descriptiva ou practica é a que expõe ou descreve methodicamente os factos actuaes de uma língua determinada.
20 – Duas são as grandes partes da gramática: a lexeologia e a sintaxe.	20 – Dahi o dividir-se o estudo da grammatica em – Lexeologia e Syntaxe.
21 – Lexeologia é a parte que estuda a palavra em si, quer no elemento material (...) quer no elemento imaterial.	21 – Lexeologia é a parte da grammatica que estuda as palavras isoladas, consideradas em si.
22 – Sintaxe é a parte que estuda a palavra não em si, mas com relação às outras que com ela se unem para exprimir o pensamento.	22 – Syntaxe é a parte da Grammatica que estuda as palavras combinadas para a expressão do pensamento.

4.3.2 Partição: Lexeologia e Sintaxe

Como já fora dito, a *Metódica* está dividida em duas grandes partes: *Lexeologia* e *Sintaxe*. Confirmando o *continuum*, percebe-se que, assim como a maioria dos compêndios do século XIX, a Lexeologia ocupa grande parte da gramática, o que poderia causar estranhamento, uma vez que estamos falando de uma obra do século XX. Porém, não é o que ocorre. O gráfico a seguir revela a porcentagem dessas duas grandes partes. Vejamos:

Gráfico 2: Partição da gramática



4.3.2.1 Lexeologia

O capítulo em questão revela grande extensão de assuntos e grande extensão de notas explicativas (ora denominadas “notas”, ora denominadas “ob. = observação”, ora denominadas ob.s = observações, ora caracterizadas com números [1, 2, 3 etc] indicando o rodapé - como hoje o entendemos).

NMA explica que a Lexeologia engloba a fonologia e a morfologia (dividida em taxonomia e etimologia), contendo 32 capítulos divididos em 464 tópicos e 32 questionários de verificação do conteúdo – um por capítulo.

É importante salientar que o agrupamento da fonologia e da morfologia em uma

mesma seção (entenda-se capítulo) demonstra que o gramático considerou relevante o conceito nuclear de análise gramatical que, neste caso, se assenta na palavra (cf.: Cavaliere, 2000).

A lexeologia tem como objeto de estudo a palavra sob dois aspectos, o material e o imaterial. Ou seja, a parte material da palavra corresponde aos sons e a parte imaterial diz respeito à ideia e à representação da palavra.

Avançando, NMA diz

25 – Fonologia (do gr. phonê = som) é a parte da lexeologia que trata das palavras no que diz respeito ao som. (p. 19)

Em seguida, divide a fonologia em três partes:

- **Fonética:** quando estuda os sons isoladamente;
- **Prosódia:** recebe esse nome ao estudar a combinação dos sons;
- **Ortografia:** ao estudar a maneira de representar por escrito os sons da voz humana.

Confirmado o *continuum* gramatical, temos a mesma divisão em E. Carlos Pereira (op. cit.: p. 4)

24. Phonologia (gr. phonê = som) é o estudo dos elementos materiais da palavra, isto é, dos *sons elementares*. (...) Dahi as três divisões da **Phonologia**: 1. **Phonetica** 2. **Prosodia** 3. **Orthographia**.

Na *Metódica*, são quatro os capítulos que encerram a parte mais mecânica da língua. A saber:

Capítulo III – VOGAIS, estuda as vogais orais, nasais, dos grupos vocálicos – ditongos (orais e nasais), semiditongo, tritongo, monotongo e hiato. Vale ressaltar que o termo vogal, durante o capítulo, não é visto como equivalente do termo vozes (o que é percebível em E. Carlos Pereira).

Capítulo IV – CONSOANTES, trata das consoantes e suas divisões. Apresentará um grande detalhamento acerca de cada consoante.

Capítulo V – PROSÓDIA, analisa a acentuação (parte A) e os metaplasmos (parte B).

Capítulo VI – ORTOGRAFIA, estuda a “exata figuração dos sons”, conforme

diz o autor. Dividirá o capítulo em 5 partes: sistema ortográfico, notações ortográficas, partição dos vocábulos, emprego das maiúsculas, abreviaturas. Consideração importante reside no fato de o autor dizer que o sistema ortográfico se pauta em três estruturas:

- **Fonético: figuração dos sons, escrevendo as palavras tal qual se pronunciam;**
- **Etimológico: representa as palavras de acordo com a grafia de origem;**
- **Misto: resultante da fusão dos dois primeiros sistemas.**

Mesma divisão encontrada em gramáticas hodiernas: “Quando predomina a pronúncia, a ortografia chama-se *fonética*; quando a etimologia, chama-se *etimológica*. Em geral, como na ortografia do Português, usa-se o *misto*” (Bechara, 2004, p. 596)

No **capítulo V – Prosódia**. Nesse capítulo, encontraremos um pertinente estudo acerca da crase e uma consideração do autor ainda mais pertinente, já que não podemos esquecer que a *Metódica* se construiu como obra de forte caráter didático e, portanto, objetivando *raciocínios simples e termos chãos*, como diz o próprio NMA.

Vejam os:

12.^a – Com essas considerações, finalizo o estudo da crase; muitos exemplos e muitos outros casos poderia ventilar, mas seria isso desnecessário ao aluno, ao qual bastam as regras práticas para resolver qualquer dificuldade. Quê necessidade haverá de ensinar, com regras especiais, que antes de uma; de essa, de esta etc. não se usa crase? Essa e outras estão englobadas na regra prática da substituição; é impossível dizer «ao um», «ao esse», logo não é possível crasear o a nas expressões: « dei a uma velhinha... » - « Mandei a essa menina...»

Além disso, gramáticos mais modernos fazem uso das mesmas considerações de NMA acerca da crase. Todavia, estudam o assunto ou na sintaxe (ao falar de regência) ou na morfologia (quando estudam a classe de palavras denominada preposição), mesmo dizendo que o acento grave é assunto da prosódia.

Podemos verificar essa situação na obra de Evanildo Bechara (op. cit.: p. 612, capítulo 27 - Ortografia)

12. Do emprego do acento grave

Emprega-se o acento grave nos casos de crase e aqueles indicados na página (→ 312)¹¹⁰

Ou seja, o leitor já estudou o assunto no **capítulo 11 – preposição**, especificamente, na página 312 (é o que indica a seta ao lado do número), pois na partição da gramática, a parte correspondente ao estudo mais mecânico da língua (fonética, fonologia, ortoepia, prosódia, ortografia, sequência encontrada na obra do citado autor) está na Parte 6 (última parte da gramática). O próprio Bechara diz que a Parte 7, correspondente às noções elementares de estilística, versificação e história da língua portuguesa, está **para além da Gramática** (palavras do autor).

4.4 Morfologia

O capítulo é iniciado com a definição do termo:

126 – (...) morfologia (gr. *morphê* = figura + *logia* = estudo), na qual iremos estudar a palavra sob o aspecto imaterial, ou seja, quanto à *idéia* que ela encerra, quanto à *figura* que ela representa (p. 69).

Continuando, divide o estudo morfológico em duas partes:

127 – O estudo morfológico das palavras é dividido em duas partes, que se denominam *taxeonomia* e *etimologia* (p. 69)

Por conta de seu *continuum* gramatical, vamos encontrar as mesmas definições em E. Carlos Pereira (p. 42). Percebamos:

120. Morphologia (gr. *morphos*=*fórma*, *logia*=*tractado*) estuda a palavra em seu elemento imaterial, isto é, em sua *idéia* ou *significação*.

121. As diversas modalidades morphologicas podem ser estudadas em duas partes denominadas: 1. **Taxeonomia**. 2. **Etimologia**.

¹¹⁰ Ressalva: embora o autor tenha indicado a página 312 como o início do assunto a respeito do emprego do acento grave, a página correta é a 302, prosseguindo o assunto até a página 306. Na página 312, temos o estudo a respeito das preposições **entre** e **para**.

I – Taxeonomia

Para NMA, o termo é assim denominado: “(gr. táxis = distribuição, classificação + nomía = legislação). É a parte da morfologia que estuda as palavras, distribuindo-as em classes, de acordo com a idéia que encerram” (p. 69).

Na sequência, até que cheguemos ao estudo da Etimologia, cada classe de palavras servirá de capítulo. Logo, teremos 8 grandes capítulos (e seus subcapítulos), pois são oito as classes ou categorias de palavras para NMA – **substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição** -, corroborando um *continuum* à tradição: gramática grega e latina.

Conforme nos explica Fávero (1996, p. 173)

As oito classes remontam a Dionísio e Apolônio Díscolo (...), chegam a Prisciano que exclui o artigo, já que o latim não o possuía e inclui a interjeição.

A divisão das classes em número de oito categorias foi muito comum entre os gramáticos brasileiros até a NGB fixar o número em dez.

A – Substantivo (capítulo VIII)

Inicialmente, assim o autor define a classe:

130 - Substantivo é, pois, como o próprio nome está a indicar, toda palavra que especifica substância, ou seja, um ser que possui existência, ou animada (homem, cachorro, laranjeira) ou inanimada (casa, lapis, pedra), quer real (sol, automovel), quer imaginária (lobishomem, Júpiter, sereia) (p. 70)

Definição que muito se aproxima da produzida por E. Carlos Pereira (p. 43, tópico 125)

125. **Substantivo** é a palavra com que nomeamos seres animados ou inanimados, por ex.: Paulo, mulher, leão, árvore, alma, anjo, rei.

NMA nos ensina que as mais variadas espécies de substantivos são passíveis de serem estudadas nas seguintes categorias: concreto e abstrato, próprio e comum,

primitivo e derivado, simples e composto e coletivo.

Tal divisão nos remete, novamente, à de E. Carlos Pereira e, também, nos mostra que ainda temos essa partição em gramáticas hodiernas.

Vejamos:

Gramática Metódica	Gramática Expositiva
<p>141- Há várias espécies de substantivo:</p> <p>1.^a – Concreto e abstrato</p> <p>2.^a – Próprio e comum</p> <p>3.^a – Primitivo e derivado</p> <p>4.^a – Simples e composto</p> <p>5.^a – Coletivo</p>	<p>126. As diversas espécies de substantivos podem ser estudadas nas seguintes classes:</p> <p>1.^o Concreto e abstrato</p> <p>2.^o Proprio e comum</p> <p>3.^o Primitivo e derivado</p> <p>4.^o Simples e composto</p> <p>5.^o Collectivo</p>

Sequencialmente, NMA nos diz que os substantivos variam, pois a flexão de uma palavra sempre ocasiona alteração na ideia que ela encerra. Assim, a alteração se realiza quanto ao gênero, número e grau. Portanto, segundo o autor, teríamos: *flexão genérica, flexão numérica e flexão gradual*.

Quanto à *flexão genérica*, percebemos o *continuum* do autor aos pressupostos da corrente naturalista, quando da seguinte definição:

Compreende-se que o *gênero gramatical* de um substantivo corresponde ao sexo real do ser que substantivo designa. Está claro quê, por haver dois sexos, dois devem ser os *gêneros gramaticais*: o *gênero masculino* e o *gênero feminino* (p. 77).

Há considerações de NMA em relação às *particularidades* que envolvem a flexão genérica dos substantivos, principalmente no que tange aos **epiceno**; afinal, segundo o autor, os substantivos epicenos (considerados promíscuos ou sobrecomuns) são aqueles “para os quais o uso consagrou uma única forma, com um único gênero gramatical, para designar os dois sexos” (p. 81).

Assim, percebe-se que, para o autor, os epicenos englobam não apenas os substantivos designativos de animais, mas também os sobrecomuns, como hoje o denominamos e conhecemos (nomes de um só gênero gramatical que se aplicam tanto para homens quanto para mulheres: carrasco, criatura, criança, pessoa etc).

Quanto à *flexão numérica*, NMA diz que número é “a propriedade que teem os

substantivos de indicar um ou mais objetos” (p. 85). Na sequência, muitas são as explicações dele para o assunto. Muitas delas atuais e encontradas nas gramáticas de hoje, exceto quando o autor procura exemplificar algum ponto por meio de seus fortes e sólidos conhecimentos da língua latina e, provavelmente, da língua grega. Por exemplo:

185 – (...) Assim como a flexão plural *es* é latina, da mesma forma o acento do plural obedece às regras de prosódia do latim mais que às regras da prosódia portuguesa. Essa é a razão por quê, ao lado de cadáveres, éteres, existem outros plurais que merecem ser estudados isoladamente, sempre com vistas para o latim (os acentos que aparecem em tais palavras visam a evidenciar com clareza a sílaba tônica):

Uréter – cada um dos dois canais que conduzem a urina dos rins para a bexiga; plural: ureteres.

Catéter – sonda que se aplica à bexiga na extração de cálculos; plural: cateteres.

Estáter – moeda judaica de prata; plural: estatéres.

Masséter – músculo da face; plural: masseteres.

(...) o acento dos plurais acima condiz inteiramente com o acento latino dessas palavras. (p. 90).

(p. 85) **Nota** – Há no grego mais um número, o dual, com desinência especial, assim denominado por indicar duas unidades. Esse número nenhum resquício deixou nem no latim, nem no português:

ἡ βίβλος = o livro αἱ βίβλοι = os livros τὼ βίβλω = os dois livros

No que diz respeito à *flexão gradual*, temos NMA em *continuum* com E. Carlos Pereira e, por conseguinte, com a tradição latina, pois, em ambas as gramáticas, verifica-se a seguinte estrutura:

Gramática Metódica	Gramática Expositiva
198- Três são os graus dos substantivos: o normal (ou positivo), que designa o ser no seu tamanho comum, natural: livro; o aumentativo, que indica a coisa aumentada em seu tamanho normal: livrão; o diminutivo, que indica a coisa diminuída de seu tamanho natural: livrinho. (p. 102)	170. São três os graus dos substantivos: o positivo ou normal , o aumentativo e o diminutivo . (p. 59)

B – Adjetivo (capítulo XII)

Inicialmente, a definição de adjetivo é feita do seguinte modo:

202 – todas as palavras que veem sempre acompanhando um substantivo, para indicar-lhe ou uma *qualidade* (homem *inteligente*, laranjeira *alta*) ou uma *determinação* (*aquele* lápis, casa *vinte e um*) (p. 106)

Em seu *continuum* gramatical, notaremos, em suas observações, um forte apego ao latim para explicar o fenômeno “*intercâmbio taxeonômico*”, ou seja, a capacidade que uma palavra tem de mudar de categoria.

Percebe-se que, para o autor, a logicidade impressa pelo latim à gramática, designa, conjuntamente, as duas primeiras categorias de palavras sob a denominação genérica de *nome* (*nomen substantivum*, *nomen adjectivum*). Notemos:

4.^a – É tão frequente esse fenômeno (...) que certos adjetivos perderam inteiramente o seu caráter próprio; haja vista, dentre muitas, a palavra *moço*. *Mustëus* é registado nos dicionários latinos como *adjetivo* e, no entanto, nos dicionários portugueses, *moço* é, em primeiro lugar, classificado, definido e estudado como **substantivo**. (p. 107)

Na sequência, após minucioso e longo estudo acerca dos adjetivos determinativos, no **capítulo XIV**, o autor passa a estudar a **flexão do adjetivo**, dizendo que são três as maneiras flexionais: *gênero*, *número* e *grau*.

Vale ressaltar o fato de o autor dizer que as regras que encerram a flexão do adjetivo quanto ao *gênero* e ao *número* são praticamente idênticas às regras do substantivo e, por isso, “*pouco há que dizer*” (p. 140). Entretanto, o “*pouco*” para NMA nunca é pouco, pois são extensas as notas explicativas acerca do assunto e profundas as análises do autor, tanto que explicações ligadas à pronúncia de alguns termos são dadas, assim como explicações da ocorrência em outro idioma também:

Quanto ao feminino de senhor, cumpre observar a vocalização da sílaba tônica, fechada em Portugal – senhora – e aberta no Brasil: senhóra. (...) « Mulher *português* », « proveniência *inglês* » são construções antigas; os italianos adotam até hoje essa invariabilidade para os adjetivos em ês: « una donna *portoguese* » – « La letteratura *inglese* » (p. 141)

Em relação à **flexão gradual**¹¹¹, NMA confirma seu *continuum* gramatical no

¹¹¹ Um dos autores utilizados como referência por NMA, Otoniel Mota, parece ter sido, em relação a esse assunto, questionado, pois no tópico 274, p. 143, da *Metódica*, há um alerta dizendo o seguinte: “não se confunda grau do substantivo com grau do adjetivo. Se os substantivos teem por função indicar coisas, o grau do substantivo faz referência ao tamanho dessas coisas, tamanho que pode ser aumentado ou deminuido; tratando-se, porem, de grau do adjetivo, visa-se a qualidade por ele

que diz respeito à tradição latina, visto que diz

275 - Três são os graus do adjetivo: “o **normal** (ou positivo), o **comparativo** e o **superlativo** (p. 143).

Continuum, também, em relação à gramática de E. Carlos Pereira, pois a divisão em três é a mesma

198. Tres são, portanto, os graus do adjectivo: o **positivo** ou **normal**, o **comparativo** e o **superlativo** (p. 69)

Antes de avançarmos para a próxima classe gramatical, é importante dizer que na página 137 desta dissertação, iniciamos o estudo da morfologia dizendo que NMA divide as palavras em oito classes e, na seguinte ordem: **substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição** -, corroborando um *continuum* à tradição: gramática grega e latina, pelo menos no que se refere à quantidade de classes.

Todavia, em relação a sua preocupação com o método, um dos pontos mais críticos para o autor é o fato de as gramáticas cometerem um grande equívoco quando trazem a classe dos pronomes antes da classe dos verbos (o que se verifica em E. Carlos Pereira).

É tão evidente a reclamação que assim se manifesta o autor

289 – (...) a presente lição eu a comparo a Cristo na história: Há séculos anteriores a Cristo e séculos posteriores a Cristo; da mesma forma, há questões anteriores ao estudo do verbo quanto ao complemento e lições posteriores a esse estudo. Esta lição esclarece coisas já estudadas e, principalmente, fundamenta muitas coisas que ainda devemos estudar.

Deve, pois, o aluno aplicar aqui toda a atenção. Nenhuma gramática expõe, no momento conveniente, a questão dos verbos quanto ao complemento. Como irá o aluno compreender a função dos pronomes oblíquos se não sabe classificar o verbo quanto ao complemento? Como perceberá a diferença entre os pronomes o e lhe, se desconhece a diferença entre verbo transitivo e verbo relativo? É por razão de método, pois, que faço esta alteração na ordem em que

expressa, qualidade que pode ser elevada a um grau e, ainda, a um grau sumo, supremo” (p. 143). Isso pelo fato de Otoniel Mota assim se referir a esse assunto (cf. *Horas Filológicas*, 1937): “quando nós tivermos entrado por um caminho racional; quando as nossas gramáticas se libertarem das fórmulas ocas do passado, ou não se falará mais em graus do adjetivo, ou dir-se-á o seguinte: (...) os graus do adjetivo são os mesmos dos substantivos: grau normal, aumentativo, diminutivo”.

costumeiramente as gramáticas expõem as categorias gramaticais. O aluno – repito – deve aplicar ao presente estudo toda a atenção (p. 152)

Classes ou categorias gramaticais

- SUBSTANTIVO CAPÍTULO VIII
- ADJETIVO CAPÍTULO XII
- VERBO CAPÍTULO XV
 - ↳ QUANTO AO COMPLEMENTO
- PRONOME CAPÍTULO XVI
- VERBO CAPÍTULO XVII
 - ↳ QUANTO AO SUJEITO
- PRONOME CAPÍTULO XVIII
 - ↳ SE
- VERBO
 - ↳ QUANTO À CONJUGAÇÃO CAPÍTULO XIX
 - ↳ QUANTO À SIGNIFICAÇÃO CAPÍTULO XXVI
- ADVÉRBIO CAPÍTULO XXVII
- PREPOSIÇÃO CAPÍTULO XXVIII
- CONJUNÇÃO CAPÍTULO XXIX
- INTERJEIÇÃO CAPÍTULO XXX

Em seu *descontinuum* quanto aos gramáticos anteriores, no que diz respeito às classes gramaticais, sua proposta metódica para estudá-las é assim estruturada:

C – Verbo (capítulos XV, XVII, XIX e XXVI)

Foi a classe gramatical à qual NMA mais se dedicou, realizando, com profundidade, pormenorizações e explanações, um grande estudo e, revelando, mais uma vez, um *continuum* não apenas aos preceitos da tradição greco-latina, como também aos estudos outrora realizados por E. Carlos Pereira e Carneiro Ribeiro. Vejamos:

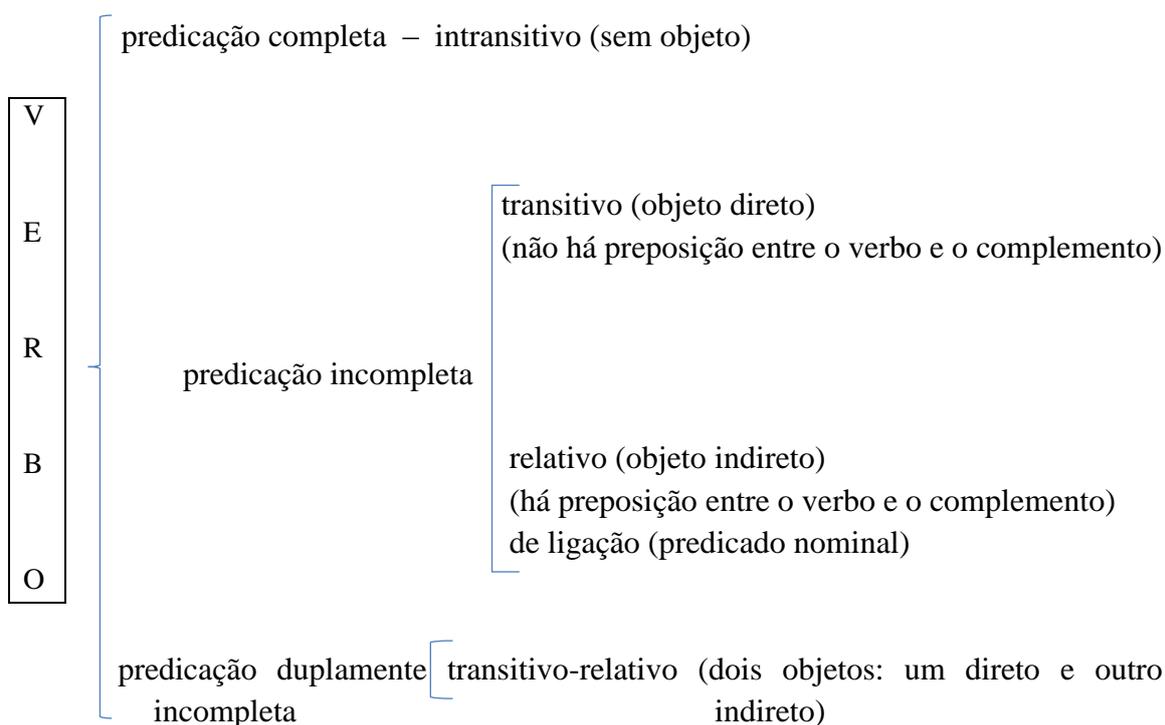
412 – (...) Servir-me-ei, para o presente trabalho, dos dados fornecidos por Carlos Pereira, o qual, por sua vez, tirou-os do professor de Rui Barbosa, Ernesto Carneiro Ribeiro. (p. 244)

NMA diz que a classe dos verbos deve ser estudada a partir de quatro estruturas:

- **Quanto ao complemento**

No que diz respeito ao complemento, o autor apresenta uma classificação bem detalhada (elencando e explicando) sobre os verbos de predicação completa e incompleta, muito semelhante à de E. Carlos Pereira. No fim do assunto, por preocupação metodológica, constrói o seguinte quadro sinótico (*Metódica*, p. 156)

Quadro sinótico do presente capítulo



- **Quanto ao sujeito**

No que diz respeito ao sujeito, NMA diz que é o estudo do verbo em relação à ação praticada, sofrida, praticada e sofrida (simultaneamente), ou nem praticada nem

sofrida, ou seja, não indica ação alguma do sujeito. Assim, o verbo pode ser:

1. **Ativo** – ação praticada pelo sujeito
2. **Passivo** – ação recebida pelo sujeito
3. **Reflexivo** – ação praticada e recebida pelo sujeito
4. **Neutro** – ação nem praticada nem recebida pelo sujeito, mas um estado dele.
O sujeito não é “*agente nem paciente*” (op. cit. p. 171).

Em relação ao verbo ser considerado neutro, assim como em E. Carlos Pereira, NMA estabelece um *continuum* não apenas na explicação, mas também na exemplificação (são as mesmas). Vejamos:

Metódica (p. 169): o português não possui flexões verbais sintéticas para a voz passiva; em latim e em grego, a passiva expressa-se por uma única palavra, ao passo que o português necessita de duas. Quer isso dizer quê, propriamente, não possuímos *verbos passivos*, mas vozes, isto é, formas *passivas*. (...) Assim, «osso duro de roer» é o mesmo que «osso duro de ser roído».

Gramática Expositiva (p. 113): “não há em português forma *simples* ou *synthetica* para o verbo passivo, como havia no latim e no grego. De tres processos se vale a língua para indicar a *passividade*. (...) Exs.: *osso duro de roer (=de ser roído)*.”

- **Quanto à conjugação**

Inicia a explanação definindo:

337 – É o verbo a última das categorias gramaticais flexíveis (...) o verbo tem quatro tipos de flexão: flexão *temporal*, flexão *modal*, flexão *numérica* e flexão *pessoal*. (p. 180)

Alicerçado no que propunham as gramáticas filosóficas e, ancorado, também, em E. Carlos Pereira (pp. 77 e 78), o tempo é definido como o ato praticado em épocas diferentes e se divide em **presente**, **passado** (dividido em: **presente**, **pretérito mais que perfeito**, **pretérito imperfeito** e **perfeito**) e **futuro** (dividido em: **futuro perfeito** e **imperfeito ou absoluto**). O modo é a maneira por que se realiza uma ação verbal e se divide em **indicativo**, **condicional**, **imperativo**, **infinitivo** e **subjuntivo** (na página 183, o autor diz que o modo subjuntivo “denomina-se também modo conjuntivo, pelo fato de sempre vir unido, junto a outro.”).

Além disso, diz que os verbos se agrupam em quatro classes, de acordo com a terminação ou desinência.

Assim:

CONJUGAÇÃO	VERBOS TERMINADOS EM	EXEMPLOS
1. ^a	AR	AMAR, LOUVAR, ANDAR
2. ^a	ER	VENDER, DEVER, CORRER
3. ^a	IR	PARTIR, ABRIR, POSSUIR
4. ^a	OR	POR, REPOR, COMPOR

O que podemos perceber, quando analisamos as 41 páginas dedicadas ao verbo, é que há um verdadeiro tratado acerca do assunto, pois são muitas, detalhadas e complexas as explicações acerca do tema.

Para além disso, podemos dizer que o *continuum* gramatical do autor se alicerça em E. Carlos Pereira que, por sua vez, se alicerça nas tábuas de conjugação da *Grammatica Portugueza*, de Sotero de Reis (2.^a edição, 1871, p. 48), conforme nos ensina Molina (op. cit.: 392) quando diz

o que se vê é um ensinamento da conjugação verbal muito calcado, ao mesmo tempo, em Sotero dos Reis (...) Isto quer dizer que, apesar de cômico e grande conhecedor das modernas doutrinas gramaticais que ganhavam notoriedade nos bancos escolares de então, não se distanciava totalmente dos pressupostos da linha filosófica

Desse modo, a fim de corroborarmos o *continuum* gramatical de NMA, faz-se necessário observarmos como os autores propuseram as flexões modais e temporais em suas gramáticas. Logo, comparemo-las:

Tabela 3: Verbos

VERBOS

GRAMÁTICAS

METÓDICA NAPOLEÃO MENDES DE ALMEIDA		EXPOSITIVA EDUARDO CARLOS PEREIRA		PORTUGUEZA SOTERO DOS REIS	
MODO	TEMPO	MODO	TEMPO	MODO	TEMPO
INDICATIVO	PRESENTE PR. IMPERFEITO PR.PERFEITO PR.PER.COMPOSTO PR.M.Q.PERFEITO P.M.Q.P.COMPOSTO FUT. IMPERFEITO FUT. PERFEITO	INDICATIVO	PRESENTE PR. IMPERFEITO PR.PERFEITO PR.PER.COMPOSTO PR.M.Q.PERFEITO P.M.Q.P.COMPOSTO FUT. IMPERFEITO FUT. PERFEITO	INDICATIVO	PRESENTE PR. IMPERFEITO PR.PERFEITO PR.PER.COMPOSTO PR.M.Q.PERFEITO P.M.Q.P.COMPOSTO FUT. IMPERFEITO FUT. PERFEITO
CONDICIONAL	IMPERFEITO IMP. COMPOSTO	CONDICIONAL	IMPERFEITO OUTRO PERF. COMPOSTO OUTRO	CONDICIONAL	FUTURO
IMPERATIVO	PRESENTE	IMPERATIVO	PRESENTE	IMPERATIVO	PRESENTE
SUBJUNTIVO	PRESENTE PR. IMPERFEITO PR.PER.COMPOSTO P.M.Q.P.COMPOSTO FUT. IMPERFEITO FUT.P.COMPOSTO	SUBJUNTIVO	PRESENTE PR. IMPERFEITO PR.PERFEITO PR.PER.COMPOSTO PR.M.Q.PERFEITO P.M.Q.P.COMPOSTO FUT. IMPERFEITO FUT. PERFEITO	CONJUNTIVO	PRESENTE IMPERFEITO FUTURO
INFINITO	PRES. IMPESSOAL PRES. PESSOAL PASS. IMPESSOAL PASS. PESSOAL PART. PRESENTE GERÚNDIO PART. PASSADO PART.P. COMPOSTO	INFINITO	PRES. IMPESSOAL PRES. PESSOAL PASS. IMPESSOAL PASS. PESSOAL PART. PRESENTE GERÚNDIO PART. PASSADO PART.P. COMPOSTO	INFINITO	PRES. IMPESSOAL PARTICÍPIO PRESENTE GERÚNDIO PARTICÍPIO PRETÉRITO SUPINO PRESENTE

- **Quanto à significação**

Segundo NMA, é a última parte do tópico correspondente aos verbos. Por isso, diz que “constitue estudo de pouca importância, comparada as divisões, já estudadas, quanto ao complemento, quanto ao sujeito e quanto à conjugação.” (p. 243).

Neste ponto, especificamente, o autor revela seu *continuum* gramatical *ipsis verbis*

412 – Servir-me-ei, para o presente trabalho, dos dados fornecidos por Carlos Pereira (p. 244)

Assim, deixa o autor da *Gramática Expositiva* ser a voz de seu texto e diz que certos verbos, ao mesmo tempo que indicam ação, encerram ideias que podem indicar, respectivamente:

- Aumento
- Diminuição
- Frequência
- Princípio
- Imitação

Portanto, as cinco *espécies de verbos* são as mesmas encontradas na página 170 da obra de E. Carlos Pereira, confirmando o *continuum* de NMA no que diz respeito à *Gramática Expositiva*¹¹².

D – Pronome (capítulos XVI e XVIII)

Uma das grandes preocupações de NMA em relação aos conteúdos gramaticais era o modo como eles eram organizados. Questão crucial para ele, uma vez que se dispunha a romper com os gramáticos anteriores em relação a esse assunto.

Em sua proposta metodológica, o *descontinuum* se fazia necessário por conta de o autor considerar que, do modo como as gramáticas anteriores propunham e organizavam os assuntos, havia grandes erros de método: indo da partição da matéria gramatical até a forma de apresentação da mesma (entenda-se: organização dos assuntos por tópicos numerados, conversas com o leitor, índice de abreviaturas, questionários, títulos temáticos nas páginas, índice alfabético e analítico).

Um exemplo disso está exatamente na classe que verificaremos neste momento,

¹¹² Molina (op. cit.: p. 400) diz que Pacheco da Silva e Lameira de Andrade provavelmente inspiraram E. Carlos Pereira, uma vez que para esses autores os verbos, quanto à significação, classificavam-se em: incoativos, imitativos, frequentativos, iterativos, perifrásticos, terminativos, pronominais. (grifos da autora).

pois, para o autor, a classe pronome não poderia ser ensinada antes dos verbos e nem depois, mas inserida em meio à classe dos verbos.

Logo, feitas as considerações iniciais acerca dessa querela (no capítulo XV – verbo), o autor assim se refere aos pronomes¹¹³

297 – Os pronomes dividem-se em duas classes: *pronomes substantivos* e *pronomes adjetivos* (p. 157).

Os pronomes substantivos, comumente denominados pessoais, “são os quê, ao mesmo tempo que substituem o nome de um ser, põem esse nome em relação com a pessoa gramatical” (p. 157)

Definição bem semelhante à de Sotero dos Reis (op. cit. p. 6)

Pronome pessoal é, como o está dizendo a fôrça dos termos, o que se poe em lugar do nome, do sujeito, indicando ao mesmo tempo a pessôa grammatical dêste, ou o papel que elle representa no discurso.

Na sequência, faz nova divisão dos pronomes pessoais: retos e oblíquos. Fato importante: confirmando seu apego à base latina, diz que *caso*¹¹⁴ é o que determina os pronomes retos e oblíquos.

Quanto aos *pronomes adjetivos*, apresentam a mesma propriedade dos adjetivos determinativos, diferenciando-se apenas na questão da substituição e do acompanhamento. Ou seja, em um exemplo como **Aquele homem é bom**, temos a palavra **aquele** desempenhando o papel de **adjetivo determinativo**, pois modifica o substantivo homem. Já no exemplo, **Aquele é bom**, temos a palavra **aquele** desempenhando o papel de **pronome adjetivo**, pois substitui a palavra homem.

Por fim, divide os pronomes adjetivos em:

- Articulares
- Demonstrativos
- Conjuntivos ou relativos
- Interrogativos

¹¹³ Os pronomes e os advérbios são as duas únicas categorias gramaticais, das oito apresentadas, não definidas pelo autor. Prefere iniciar o assunto dizendo que elas são subdivididas em outras subcategorias.

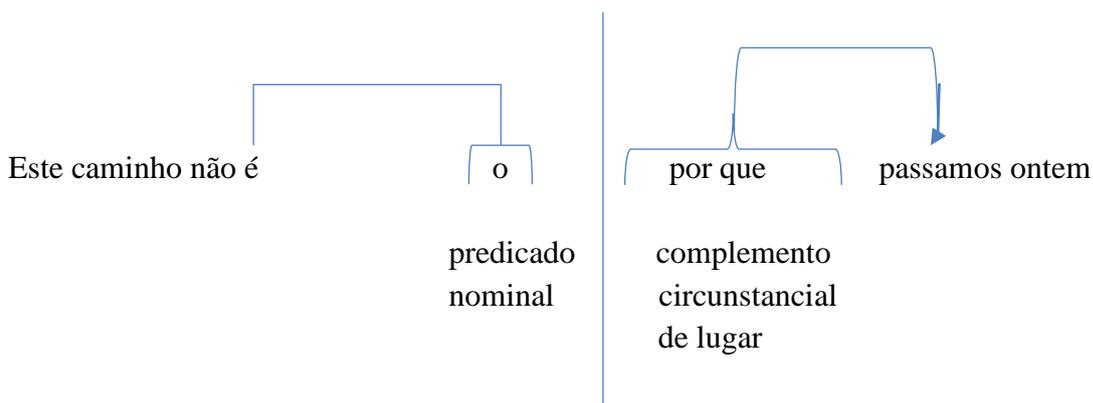
¹¹⁴ Essas muitas inserções de NMA pelo latim são facilmente explicadas pelo fato de o autor ter sido, também, professor de latim e autor de uma *Gramática Latina* (ainda hoje editada. Cf. nota de rodapé 102). Lembrando: **caso** é o modo de indicarmos a função da palavra na proposição. Dividido em: **nominativo, acusativo, genitivo, dativo, ablativo, vocativo.**

- Possessivos
- Indefinidos

Um ponto metodologicamente relevante no capítulo dos pronomes está no modo como NMA trabalha suas explicações, pois são muitos os exemplos construídos por meio de análises esquemáticas. Segundo ele, a visualização colabora para o bom aprendizado da matéria e é chamada de lógica. Tanto é importante que, no questionário de verificação do capítulo, uma das proposições é:

12. Analise, logicamente, as palavras grifadas da oração: eu fiz *o que* pediste (p. 166)

Assim, temos, a título de exemplo, o seguinte modelo esquemático (p. 163):



E – Advérbio (capítulo XXVII)

Assim como a classe dos pronomes, a classe dos advérbios não apresenta definição, mas subdivisões e, por isso, diz que se trata do “estudo das palavras inflexíveis” (p. 247).

Ex professo, o assunto é tratado com muita minúcia pelo autor, assim como as explicações e os exemplos. São muitas as notas e observações a respeito das dez divisões propostas. Informa o autor (p. 248):

Assim considerados, os advérbios dividem-se em advérbios de:

- 1- LUGAR
- 2- TEMPO
- 3- MODO
- 4- QUANTIDADE
- 5- ORDEM
- 6- AFIRMAÇÃO
- 7- DÚVIDA
- 8- NEGAÇÃO
- 9- DESIGNAÇÃO
- 10- INTERROGAÇÃO

Fundamental dizer que, para cada item, há explanações bastante acuradas. Importante, também, dizer que, diferentemente de E. Carlos Pereira e Sotero dos Reis, por exemplo, há um *descontinuum* no que diz respeito à afirmação de que os advérbios quando empregados no papel de adjetivo são suscetíveis à flexão de grau. Isso se deve ao fato de não encontrarmos, na *Metódica*, tal afirmação.

Todavia, em E. Carlos Pereira (1) e Sotero dos Reis (2), respectivamente, temos:

- (1) Muitos advérbios são susceptíveis dos graus dos adjectivos (op. cit.: p. 121)
- (2) O advérbio em cuja composição entra o adjectivo qualificativo, ou que d'elle se fórma, admite também grãos (op. cit.: p. 164)

Por fim, vale destacar que NMA cita Carneiro Ribeiro para dizer que se apropriou literalmente da lista de locuções adverbiais (aproximadamente 155) por considerá-la de grande valia

Aquí traslado as « amostras » de locuções adverbiais portuguesas, que Carneiro Ribeiro nos oferece (...) essa lista deve pelo aluno ser estudada e recordada, pois seu conhecimento e aplicação muito influem na boa linguagem (p. 253)

Vejamos:

Tabela 4: Locuções Adverbiais

LOCUÇÕES ADVERBIAIS		
NESSE COMENOS	DE ESTUDO	EXEMPLIA GRATIA
Nesse meio tempo, nesse entremeio	A surdina	Inter pocula
De vez em quando, de quando em quando	Ao viés	De sobrerrola
De primeiro	De longe em longe ou de longe a longe	A seu talante, a meu talante
Mercê	De onde em onde	A duras penas
A bandeiras despregadas	De chapa	Assim como assim
De oitiva	A pleno	A finca
De ouvida	A pelo	Às mãos lavadas
A troche moche	De repelão	A monte
Ao revés	De relance, de largo	Sem bulha nem matinada
Ao invés	Pela rama	A compita
De revés	De chofre	A todo o pano
Em revés	A unhas de cavalo	Por um és não és
A reveses	A mata cavalo	A voga arrancada
Às cegas	Entre a cruz e a caldeirinha	Em som de guerra
Às furtadas	A todo o pulso	A mão tenente
Às apalpadelas	A falsa fé	A espora fita
A furto	A colação	Por dá cá aquela palha
A furtapasso	A própria	Pouco e pouco, a pouco e pouco, pouco a pouco
A toa	De indústria	A trecho
A ventura	De sobreaviso	A cavaleiro
A revelia	A fito	De palanque
A esmo, a eito	De soslaio	Por artes de berliques e berloques
A reio	A ouro e fio	Sem rei nem roque
A escuta	De fio a pavio	Sem cruz nem cunho
A granel	A escala vista	De cabo a rabo
Em barda	A sorrelfa	A pé quedo
A mancheias	A socapa	Ao atar das feridas
Às claras, às escuras, às caladas	A capucha	As mais das vezes, as mais vezes, o mais das vezes
Às tontas, a flux	A solapa	Entre lusco e fusco
Em verdade, de improviso, de momento, de súbito	A farta	A regalada
A súbitas	A tripa forra	De cotio
De caso pensado	A trecheio	De assento
De um tiro	P-á-pá Santa Justa	Máxime
De golpe	De beijado ou de mão beijada	Inclusive
De presto	A vozes	Exclusive
De tropel	A recado	Infra

De salto	De ponto em branco	Supra
De sobressalto	A sabor	Retro
Sem sobressalto	Às rebatinhas	Gratis
De presente	De rota batida	Primo
A sabendas	Para todo o sempre	Secundo
A rodo	Às mãos ambas	Ex abrupto
De roldão	A soldada	Ex officio
De rojo	A carga cerrada	A priori
De afogadilho	A lanço	A posteriori
De raiz	De espaço	Vice-versa
A Deus misericórdia	A deshoras	Ipsa facto
Ao Deus dará	Ao desbarato	Mutatis mutandis
A lufa-lufa	Per faz et per nefas	Currente calamo
Fora parte ou parte fora	Ad referendum	Ex corde
Senão quando, eis senão quando	In perpetuum	Ex positis, ex expositis

F. Preposição (capítulo XXVIII)

Discorre sobre essa classe de palavras antecipando que, assim como as conjunções, a função maior de uma preposição é a ligação. Assim, define:

428 – *Preposição* é, pois, uma palavra invariável que tem por função ligar o complemento à palavra completada. Tais palavras se denominam *preposições* (do lat. *prae* = diante de, mais *positionem* = posição) pelo fato de porem na frente de uma palavra outra que a completa. (p. 260)

Anota o autor que os termos ligados pela preposição são denominados: *antecedente* (que vem antes da preposição) e *consequente* (que vem depois). Denominação semelhante às de E. Carlos Pereira (op. cit.: p. 290), Sotero dos Reis (op. cit.: 158) e Soares Barbosa (op. cit.: p. 218). Vejamos:

Soares Barbosa – Preposição é uma parte conjuntiva da oração, que posta entre duas palavras indica a relação de complemento que a segunda tem para a primeira. (p. 218)

E. Carlos Pereira – Preposição é uma pequena palavra invariável que se põe entre duas outras para ligal-as, subordinando a segunda à primeira (...) As palavras subordinantes chamam-se **termos antecedentes**, e as subordinadas chamam-se **termos consequentes**. (p. 121)

Sotero dos Reis – Preposição é uma parte invariável da oração que exprime uma relação entre duas palavras, ou entre um termo antecedente e outro consequente, ligando o segundo ao primeiro. (p. 159)

Segundo Fávero (1996, p. 235), ao analisar a preposição na obra de Soares Barbosa, temos:

Como a preposição indica uma idéia geral e ‘simplicíssima’, ela deve ser uma palavra curta, monossilábica, indeclinável, invariável, simples, primitiva e como exprime uma relação e toda relação tem necessariamente pelo menos dois termos, ela requer uma idéia antecedente (sempre incompleta) e uma conseqüente que complementa a primeira.

Portanto, como bem diz Molina (op. cit.: p. 403) em relação a E. Carlos Pereira, podemos dizer que NMA também se ampara no modelo das gramáticas filosóficas para explicar tal conteúdo, pois, para além da definição, se apoia no mestre português para dizer

Ob. Na verdade, acrescento agora, o número de preposições existentes em nosso idioma é pequeno (Soares Barbosa chega a contar apenas 16 propriamente ditas¹¹⁵); daí resulta ora o emprego de preposições diferentes com idêntico sentido, ora o de uma preposição com significados diferentes. (p. 262)

G. Conjunção (capítulo XXIX)

Como já fizera com outras classes gramaticais (advérbio, por exemplo), o assunto referente à classe das conjunções é tratado com muita minúcia pelo autor, bem como as explicações e os exemplos. São muitas as notas e observações, além de antecipações de assuntos que serão tratados na Sintaxe, caso, por exemplo, da definição de período e de proposição.

Antes disso, entretanto, o autor assim conceitua o termo:

435 – A conjunção é palavra conetiva; é, porem, conetiva proposicional (266)

Em seu *continuum* gramatical, recorre, literalmente, a Carneiro Ribeiro (op. cit.:

¹¹⁵ O próprio Soares Barbosa (op. cit.: p. 221) fala em 40 preposições, mas as reduz para 16 por considerar que muitas, na verdade, eram nomes ou advérbios. Em NMA, entretanto, como era esperado, contabilizamos 26 (divididas em *preposições propriamente ditas* e em *locuções prepositivas*. A saber: a, ante, após, até, com, contra, conforme, consoante, de, desde, durante, em, entre, exceto, mediante, para, por, per, salvante, sem, sobre, sob, salvo, segundo, tirante e trás). Hodiernamente, são chamadas de essenciais e/ou acidentais (Cf. **Bechara, Gramática Escolar da Língua Portuguesa, p. 294**).

241) para dizer que

As conjunções fazem do discurso um todo harmônico e um símbolo dessa unidade que existe no espírito entre nossas idéias e nossos pensamentos, uns relativamente aos outros; elas ligam as proposições umas às outras, constituindo os períodos; estes encadeiam-se uns com os outros, tecendo o discurso, o qual, sem esses elementos conetivos, que lhe servem de liga e cimento, perderia seu verdadeiro caráter (p. 266)

Molina (op. cit.: pp. 406 e 407) assevera que não havia consenso entre os gramáticos quanto ao papel da conjunção, já que muitos tinham dificuldade em diferenciar advérbio, conjunção e preposição.

Por fim, semelhante à divisão feita por E. Carlos Pereira (op. cit.: 123), NMA divide as conjunções em:

CONJUNÇÕES	
COORDENATIVAS	SUBORDINATIVAS
Aproximativas	Temporais
Disjuntivas (ou alternativas)	Condicionais (ou hipotéticas)
Adversativas	Causais
Continuativas (ou transitivas)	Finais
Conclusivas (ilativas)	Modais
Explicativas	Concessivas
	Consecutiva
	Correlativas
	Integrantes

H. Interjeição (capítulo XXX)

Sabemos que muitos autores não consideravam a *interjeição* uma classe gramatical (Carneiro Ribeiro, por exemplo), considerando-a, apenas, um mero grito e não uma palavra¹¹⁶.

NMA a considera uma classe gramatical, apesar de tratá-la como um brado que exprime um pensamento. Vejamos:

¹¹⁶ Segundo Molina (op. cit.: p. 409), as interjeições foram vistas por muitos estudiosos da gramática histórico-comparativa como a “gênese de toda linguagem humana, pois supunham que nos primeiros agrupamentos sociais era por meio de gritos que os seres se comunicavam”.

449 – Interjeição é um brado, ou, muitas vezes, um grito, que exprime não já uma idéia, mas um pensamento; a interjeição vem a ser a expressão sintética do pensamento, podendo desdobrar-se numa oração. (p. 280)

Por fim, por se tratar de uma classe de manifestação súbita e repentina, diz que pouco há o que dizer a respeito. Assim, divide-a a fim de mostrar a sua *significação* e recorre, literalmente, a Said Ali para dizer que

De todas as exclamações nenhuma se apresenta com uso tão frequente e sentido tão variado como a interjeição oh!. Basta modificar o tom de voz para cada caso particular e ela denotará alegria, tristeza, pavor, nojo, espanto, admiração, dor, piedade etc (Said Ali) – (p. 280)

4.5 – Sintaxe – estudo das palavras combinadas

4.5.1 Preliminares

A *Sintaxe*, representando 33% da *Metódica*, está dividida do seguinte modo e com as seguintes definições:

- **Noções gerais** - diz que a palavra exerce duas funções – léxica e sintática (= lógica) e que “muitos dos ensinamentos que as gramáticas costumam apresentar na sintaxe eu já expús, para maior proveito do aluno, na própria lexeologia; resta-nos agora estudar”. (p. 304).
- **1ª parte – a proposição e seus termos: generalidades da proposição**, apresenta a definição de proposição e nas notas a etimologia das palavras “proposição”, “oração” e “sentença”.

A designação “proposição” é uma estrutura recorrente na tradição gramatical filosófica. E. Carlos Pereira (fonte recorrente de NMA) também se utiliza dos mesmos termos (cf.: op. cit.: p. 157).

- **2ª parte – processos sintáticos**, há o estudo do “comportamento de um termo para

com outro” (p. 326).

Para tanto, o autor mostra os processos sintáticos vinculados à concordância, à regência e à colocação.

- **3ª parte – período gramatical**, encontramos o estudo do período gramatical em relação à forma, ao sentido, à função, aos membros além do capítulo denominado “Particularidades Sintáticas”.

É no capítulo *Sintaxe* que NMA, por conta da proposta de método, realiza análise pormenorizada a respeito de uma das grandes dificuldades gramaticais em língua portuguesa: a questão da relação de concordância no uso do infinitivo pessoal¹¹⁷. É aqui que vemos, claramente, o autor dialogando com grandes referências em assuntos gramaticais: Soares Barbosa e Frederico Diez.

NMA apresenta o assunto e aos poucos vai inserindo as visões desses dois autores. O fato importante é que ele diz que as regras dos grandes mestres e as dele não dão conta de todos os dilemas a respeito do assunto e, assim, propõe não só o bom senso, mas o uso, a clareza e o ouvido como instrumentos para a resolução dos possíveis problemas. Na nota a seguir, apresenta a dificuldade do problema e prepara o leitor/aluno para a inserção das teorias dos dois grandes mestres: Soares Barbosa e Frederico Diez.

Vejamos:

(...) 583 – É verdadeiramente desconcertante para o professor de português o problema do infinito pessoal; tropeços enormes encontram-se para própria exposição e explanação do assunto, quanto mais para a fixação, não digo de regras, mas de normas que possam guiar o aluno. Volver gramáticas é, para o caso, trabalho árduo e, para muitos, inútil. Tal a barafunda de certas gramáticas, que o leitor chega a conclusões desesperadoras e, muitas vezes, falsas e nocivas. (p. 417)

586 – Foi Soares Barbosa o primeiro gramático que tentou regular o problema da flexão do infinitivo (...) - Gramática Filosófica – 1803 (p. 419)

588 – Aparece então outra regra, 33 anos depois da de Soares Barbosa,

¹¹⁷ A denominação usada por NMA é **infinito pessoal** e faz parte do capítulo “*Particularidades Sintáticas*”. O capítulo surge por conta das peculiaridades em torno da relação concordância e uso do infinitivo e pelo fato de NMA não ter tratado do assunto na parte correspondente aos assuntos da Lexeologia, pois para ele seria demasiado inútil “deixar o aluno suspenso em determinada questão gramatical, para fazê-lo outra vez estudar, depois de meses de intervalo, a mesma questão sob o aspecto sintático”. (p. 477)

formulada por Frederico Diez em sua “Grammatik der Romanischen Sprachen” (Gramática das Línguas Românicas - 1836-1844). (p. 421-2)

É muito significativo notar que NMA confronta a visão dos dois mestres no intuito de revelar que cada um, a sua época, tentou dirimir as dificuldades do assunto, porém as proposições dos autores não foram suficientes, pois ele próprio percebe que a construção do *infinito pessoal* deve se basear na seguinte questão: “Sempre, portanto, que se chocarem as regras de Soares Barbosa com a de Frederico Diez, servir-nos-á de árbitro, não digo só o bom senso, mas o uso, a clareza, o ouvido” (p. 424).

No entanto, orienta seus alunos para a existência de normas secundárias¹¹⁸ que servirão de apoio para a melhor compreensão do assunto.

Ao elaborar as normas, o autor promove um *descontinuum* quanto à tradição dos mestres que lhe serviram de apoio e diz que o bom senso e o uso serão a base para a explicação da matéria.

Em seguida, constrói suas explicações a respeito do que é, como se estrutura e quais são os principais casos de ocorrência do *infinito pessoal*. São eles:

- 1) **A Conjugação Perifrástica** – a existência de dois verbos (um no infinitivo e o outro flexionado) formando uma locução verbal. Quando ocorrer a conjugação perifrástica, deveremos ter a clareza de que a estrutura é, na verdade, uma expressão única e, assim, não é possível a flexão do verbo que não é o principal. Expressões como “Desejamos comprarmos” deverá ser substituída por “Desejamos comprar”.
- 2) **Oração Infinitivo-Latina** – primeiramente vale recordar que a oração infinitivo-latina faz referência à possibilidade de construirmos determinadas orações fazendo com que o sujeito não seja substituído apenas por pronomes retos, uma vez que há casos em que os pronomes oblíquos desempenham essa função. Exemplo: Deixaram-ME sentar. O pronome ME exerce a função de sujeito do verbo sentar.¹¹⁹

¹¹⁸ **Normas secundárias** são aquelas que explicam e justificam centenas de exemplos que contrariam os dois citados mestres (p. 424). Vale ressaltar: NMA alerta que a construção de normas secundárias estará subordinada às regras de Soares Barbosa e às de Frederico Diez.

¹¹⁹ Tais construções são denominadas *latinismos sintáticos*, ou seja, “pelo fato de nessas orações aparecer a forma oblíqua o pronome, não nos devemos deixar enganar na sua análise, atribuindo-lhe função

- 3) **Preposição+Infinito** – é a possibilidade de o infinitivo regido de preposição constituir-se como um complemento de substantivo ou adjetivo, ficando, portanto, na forma impessoal. Exemplo: fadados a passar.
- 4) **Posição – Distância** - quando um infinitivo preposicionado preceder ao verbo regente ou se distanciar dele, há possibilidade de flexão (exemplo retirado da *Gramática Metódica* (p. 428): “Para se CONSOLAREM, os infelizes dormiam tranquilos”)

As quatro estruturas anteriormente caracterizadas são construções em que nitidamente NMA circula entre o *descontinuum* e o *continuum* gramatical, por conta de afirmar que nem sempre as regras dos referendados mestres (Soares Barbosa e Diez) dão conta de sanar todas as dúvidas quanto ao infinitivo-pessoal.

Por fim, o capítulo *Sintaxe* revela o quanto a visão de NMA estava tradicionalmente coadunada com os autores que o antecederam e serviram de referência. Ao mesmo tempo, o autor não hesita em romper com essas visões quando percebe que a tradição não dá conta de explicar o que ele denomina de “fatos de uma língua”.

4.6 – Partes finais

4.6.1 Apêndice literário (capítulo XLII)

O último capítulo da *Metódica* trata dos tópicos relacionados ao estilo – definido como “maneira peculiar, individual, de expressar cada escritor os seus pensamentos” (p. 448) - à literatura, ao gênero literário, à versificação, à métrica, à cadência e à rima.

Quanto ao gênero, há uma divisão e, em seguida, a construção de um quadro sinóptico. O fato de deixar para o último capítulo o que ele denominou de “apêndice literário”, parece ser, hodiernamente, uma prática comum.

Bechara, (*Gramática Escolar*, p. 668), por exemplo, em quatro capítulos (a saber: **Noções elementares de estilística, Noções elementares de versificação, Breve história externa da Língua Portuguesa, Compreensão e Interpretação**), trata dos respectivos assuntos como algo “**Para além da gramática**” (denominação utilizada na

objetiva. Trata-se, exclusivamente, de um latinismo sintático, onde as subordinadas substantivas levam o verbo para o infinito, com o respectivo sujeito no caso acusativo” (p. 310).

Parte 7 de sua obra).

4.6.2 Índice Alfabético e analítico

Uma vez que o autor diz que uma de suas preocupações está vinculada ao caráter metódico dos assuntos, o índice alfabético e analítico (semelhante ao de E. Carlos Pereira) foi a forma encontrada pelo autor de propiciar ao consulente, “quando uma dúvida o assalta, em que parte da gramática procurar-lhe a devida solução, sem perda de tempo no folhear e revirar páginas” (p. 13).

Portanto, como esperado, o índice é bem pormenorizado.

4.6.3 Referências à 1ª edição

Série de agradecimentos e elogios em relação ao autor e à gramática por ele produzida.

Assim, como aconteceu na *Gramática Expositiva* de E. Carlos Pereira, na *Metódica*, a partir da 2ª edição¹²⁰, inicia-se, para NMA, uma tradição: recolher e inserir uma série de elogios e agradecimentos acerca de sua obra.

Quanto a isso, podemos dizer que no seu desejo de enaltecer o idioma pátrio, dar voz aos leitores, em sua *Metódica*, foi a maneira encontrada pelo autor para revelar a importância de sua gramática para o público falante de língua portuguesa e, assim, preservar o *continuum* gramatical. Vejamos:

Receba meus cumprimentos pela publicação da Gramática Metódica da Língua Portuguesa” (Gustavo Capanema).

É proveitosa e indispensável não só aos estudantes dos vários anos, mas também a todos os que desejam manejar corretamente nosso idioma. Em linguagem escorreita, todos os fatos concernentes à nossa língua são tratados de modo simples e intuitivo. As inovações introduzidas, na disposição da matéria, são de raro alcance pedagógico” (Manuel Pereira do Vale, S. Paulo).

¹²⁰ A título de curiosidade, informamos que: na 2ª edição foram 15 os comentários registrados; na 3ª edição (a que já apresentava na capa o registro de que a obra fora autorizada pelo Ministério da Educação e Saúde) foram 26, sendo que 2 deles eram internacionais: um dos Estados Unidos e outro de Portugal – confirmando a boa recepção da obra. A última edição, a de nº 46 - revista, 2009, apresentava 259, sendo: 239 nacionais e 20 internacionais (Alemanha: 2; Armênia: 1; Tchecoslováquia: 2; China: 2; Estados Unidos: 2; Holanda: 1; Itália: 1; Polônia: 1; Portugal: 7 e Rússia: 1). Todavia, devemos explicar que não sabemos até quando os elogios se mantiveram e até quando o autor os recolhia a fim de publicá-los, pois não são datados.

QUEIMARAM: “O senhor professor nem pode imaginar o entusiasmo e o interesse dos alunos pela METÓDICA. Tanto que, no dia em que a adotamos, os alunos amontoaram os exemplares da “Moderna Gramática Expositiva”, antes adotada, e lhes atearam fogo. O ato talvez não conviesse a seminaristas, mas estudante é estudante (Padre Santo Conterato – Antônio Carlos, Minas)

Considerações Finais

Ao finalizar esta dissertação, é fundamental realizar algumas considerações a respeito do trabalho como um todo, uma vez que muitas das questões que envolviam o *descontinuum* e o *continuum* gramatical de NMA, em sua obra *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, suscitaram leituras e releituras e, por conseguinte, reconsiderações a respeito de sua mais importante obra.

Para o estudo desenvolvido neste trabalho, foi imprescindível buscar na *Gramática Metódica* referências que pudessem confirmar que o compêndio do proeminente autor caminha, mesmo que tenuemente, entre o *descontinuum* e o *continuum* gramatical.

Ao nos debruçarmos sobre a referida obra, o diálogo com autores referenciais para Napoleão Mendes de Almeida se mostrou fundamental, caso, por exemplo, de Jerônimo Soares Barbosa – *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*, Ernesto Carneiro Ribeiro – *Elementos de Grammatica Portugueza* e Eduardo Carlos Pereira – *Grammatica Expositiva: curso superior*. Assim, cada capítulo construído objetivou respostas que permitissem compreender o que é a *Metódica*.

No **capítulo 1**, denominado **Fundamentação Teórica**, discorremos sobre os pressupostos teóricos e metodológicos acerca da História das Ideias Linguísticas, a fim de analisar de que modo um determinado saber linguístico, no caso a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, é interpretado e analisado no decorrer do tempo.

Fez-se necessário indicar o entrelaçamento entre Linguística e História, uma vez que dessa interdisciplinaridade é possível observar a história em sua totalidade.

O **capítulo 2**, denominado **Gramática: História, Educação e Ensino no Brasil**, destacou não só o contexto de produção da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de NMA, mas também traçou um panorama da situação educacional do Brasil, partindo da 2ª metade do século XIX chegando até a década de 40 do século XX.

Pudemos perceber que, assim como a *Metódica*, as ideias relacionadas ao ensino e à educação no Brasil também se construíram por meio de um *descontinuum* e um *continuum*, não gramatical, mas pedagógico, ocasionando, assim, a produção de obras, em especial as dedicadas aos compêndios de Língua Portuguesa, que buscavam se adequar não só às novidades dentro do próprio campo do saber, mas também às proposições oriundas das reformas da educação.

O **capítulo 3**, denominado **O horizonte de retrospectão da obra Gramática Metódica da Língua Portuguesa**, apresentou a retrospectão, a fim de investigar o seu caminhar entre o *descontinuum* e o *continuum* gramatical.

A construção desse capítulo foi importante pelo fato de revelar muito sobre as ideias gramaticais de NMA, uma vez que percebemos que as referências citadas por ele disseram muito sobre o seu pensamento gramatical, afinal muitas foram as recorrências a autores importantes do século XIX e do século XX.

No **capítulo 4**, denominado **Gramática Metódica da Língua Portuguesa – Napoleão Mendes de Almeida**, rastreamos a obra em si, descrevendo-a e analisando-a. Foram feitas as considerações biográficas necessárias e, na sequência, o exame da obra. A *Metódica* foi apresentada em detalhes descritivos e analíticos, a fim de corroborarmos a ideia de *descontinuum* e *continuum* gramatical.

O proposto para o capítulo permitiu evidenciar as marcas de rompimento e tradição, fato percebível no capítulo *Sintaxe* da obra de NMA, uma vez que as concepções gramaticais de outros autores (no caso, Soares Barbosa e Frederico Diez) foram apresentadas, analisadas e, quando necessário, ampliadas pelo próprio NMA.

Por fim, a realização da dissertação não esgota os possíveis estudos a respeito da **GRAMÁTICA METÓDICA DA LÍNGUA PORTUGUESA** e nem tem tal pretensão. Ao contrário, outras investigações a respeito de uma das gramáticas mais importantes de nosso idioma pátrio devem acontecer, pois contribuirão para a nossa história gramatical e a colocarão como obra importante no acervo da História da Gramática no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras Gramaticais

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 1943.

_____. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1944.

_____. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1947.

_____. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

_____. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 46ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BARBOSA, Jerônimo Soares. *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa*. 7ª ed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1881.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática Expositiva: curso superior*. 2ª ed. São Paulo: Duprat & Comp. 1909.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Elementos de Grammatica Portuguesa*. 8ª ed. Bahia: Editora Aguiar & Souza LTDA, 1958.

Outras Obras

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1550 – 1889)*. Brasília: INEP / PUC-SP, 1989.

ANDREOTTI, Azilde L. *O Governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova*. www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html. Acesso em julho de 2012.

ARIÈS, Philippe. “A história das mentalidades”. In.: NOVAIS, Fernando A. & SILVA, Rogério Forastieri. *Nova história em perspectiva*, São Paulo, Cosac Naify, 2011.

AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas-SP: 1992.

_____. “Cientificidade da gramática”. In.: <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/auroux.htm>. Acesso em setembro de 2012.

AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico, o que é, como se faz*. 52ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. “Gramática e Lusofonia: a construção de identidades”. In: (org. BASTOS, Neusa B.) *Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. EDUC, PUC, 2008.

_____. *O Discurso da Gramática do Português*. In.: Revista da ABRALIN, v. Eletrônico. n. Especial, 2011.

BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. *História Entrelaçada 2 – A Construção de Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa na Primeira Metade do Século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001, 1 edição, 4ª reimpressão, 2004.

BERCHO, Carolina Fuzaro. *A Educação no Império Brasileiro: Ideias fora do lugar?* Revista *Trilhas pedagógicas*, v. 1, n. 1. Ago. 2011.

BEZERRA, Antonio Ponciano. *Norma e Linguagem: um estudo sobre a representação da norma em Gramáticas de Língua Portuguesa*, tese de doutoramento. USP, 1984.

BORGES, Juliana Marítimo. *Um estudo descritivo-analítico da Gramática Metódica da Língua Portuguesa e do Dicionário de Questões Vernáculas de Napoleão Mendes de Almeida*, dissertação de mestrado. São Paulo, PUC, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASIMIRO, Arival Dias. *A Gramática Científica de Eduardo Carlos Pereira, tese de doutoramento*. PUC, 2004.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. *Fonologia e Morfologia na Gramática Científica Brasileira*. Niterói: Editora da UFF, 2000.

_____. *Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil*. Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, nº 23, 2002.

_____. *Gramaticografia da Língua Portuguesa no Brasil: tradição e inovação*. Revista Limite. ISSN 1888-4067, nº6, 2012.

CHEVALIER, Jean Claude. “A Língua” In.: *História: novos objetos*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 4ª ed. 1995.

CLARK, Stuart. “Os historiadores dos Annales, do original The return of grand theory in the human sciences, pp. 177-98”. In: NOVAIS, Fernando A. & SILVA, Rogério Forastieri. *Nova história em perspectiva*, São Paulo, Cosac Naify, 2011.

COUTO, Manuel Amor. *Gramática e teorização linguística em Portugal: a Gramática Filosófica de Jerónimo Soares Barbosa*. Revista Galega de Filoloxia, Universidade de Santiago de Compostela, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã – da Colônia à Era Vargas*. 2ª ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

DANIEL, Maria Emília Borges. *Uma história da disciplina português no ensino normal: 1930-1949*. Tese de doutoramento. USP, 2001.

DOSSE, François. *A História em migalhas: Dos Annales à Nova História*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2006

FÁVERO, Leonor Lopes. *A atualidade da Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa de Jerônimo Soares Barbosa*. Artigo publicado para o Encontro de Centros de Estudos Portugueses do Brasil [1: 1993: São Paulo]. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2001.

_____. *As concepções linguísticas no século XVIII – A Gramática Portuguesa*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

FÁVERO, Leonor Lopes & MOLINA, Márcia Antonia Guedes. *História das Idéias Linguísticas: origem, método e limitações*. Revista da Anpoll, volume 1, nº 16, 2004.

_____. *As concepções linguísticas no século XIX: A Gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1996

GLÉNISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. São Paulo: Bertrand/Difel, 1986.

GUIRALDELLI Jr, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1972.

IÓRIO, Patrícia Leite Di & FRANCO, Maria Ignez Salgado de Mello. Napoleão Mendes de Almeida e a Gramática Metódica da Língua Portuguesa. In: BASTOS,

Neusa Barbosa e PALMA, Dieli Vesaro (orgs), *História Entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX*, RJ: Lucerna, 2006.

KUHN, Thomas Samuel. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LE GOFF, Jacques. “A história nova”. In: NOVAIS, Fernando Antonio. & SILVA, Rogério Forastieri. *Nova história em perspectiva*, São Paulo, Cosac Naify, 2011.

MARCÍLIO, Maria Luíza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo: Contexto, 2002.

MENEZES DE OLIVEIRA, Luis Eduardo. *Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Tese de doutoramento. Unicamp, 1999.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. Vol. 3.

MOLINA, Márcia Antonia Guedes. *Um estudo descritivo-analítico da Gramática Expositiva (curso superior) de Eduardo Carlos Pereira*. Tese de doutoramento. São Paulo, USP, 2004.

_____. *A escola brasileira e as principais gramáticas na Primeira República*. In: www.filologia.org.br/ixcnlf/htm. Acesso em fevereiro 2013.

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

NEVES, Maria Helena Moura. *A Gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo, Unesp, 2002.

NOVAIS, Fernando Antonio. & SILVA, Rogério Forastieri. *Nova história em perspectiva*. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Antonio. *A Contribuição de Primitivo Moacyr na história da escola pública – as ações imperiais e republicanas*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. São Paulo: Pontes, 2001.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930) Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3ª ed.* São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005.

PARREIRA, Andressa Dorásio. *Contribución a la história de la gramática brasileña del siglo XIX*. Tese de doutoramento. Universidad de Salamanca. 2011.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. *As Reformas Educacionais do século XX e a disciplina Língua Portuguesa – entre o ensino clássico e o moderno*. In: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr. Acesso em fevereiro de 2013.

PERES, Tirsia Regazzini. *Educação Brasileira no Império*. In: PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3ª ed.* São Paulo: Prograd/Unesp/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PETTER, Margarida. *Linguagem, Língua, Lingüística*. In: FIORIN, J. Luiz (org.). *Introdução à Lingüística*. São Paulo, Contexto, 2002.

PRADO JUNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil: colônia e império*. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PRIORE, Mary del & VENÂNCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2010.

RESTAINO, Hilda Cristina – *O ensino de Língua Portuguesa e de leitura na República Velha: aliados da cultura brasileira ou representantes da tradição?* Dissertação de mestrado, PUC, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 23ª ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes,

ROSA, Helda Núbia. *Historiografia Linguística da Gramática Brasileira: a estrutura metalingüística e a participação na sociedade*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. Maio/ 2011.

SALIBA, Elias Thomé. Cultura/As apostas na República, pp. 239 – 294. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História do Brasil Nação: 1808 – 2010*. v. 3: a abertura para o mundo 1889 -1930. Rio de Janeiro, Coedición: Fundación Mapfre e Editora Objetiva, 2012.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas*. 3ª ed. rev. 1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História do Brasil Nação: 1808 – 2010*. v. 3: a abertura para o mundo 1889 -1930. Rio de Janeiro, Coedición: Fundación Mapfre e Editora Objetiva, 2012.

SEMINÁRIO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA, Site: www.seminariodehistoria.ufop.br. Acesso em março de 2013.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, vol. 94).

SILVA, Maurício. *A gramática brasileira novecentista: uma história*. In: Revista Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 03- nº 04 -1º Semestre de 2006.

SILVA, Nelson Rodrigues da. *O papel de Napoleão Mendes de Almeida no Cenário dos Estudos Linguísticos Brasileiros: Conservação e Intolerância*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2005.

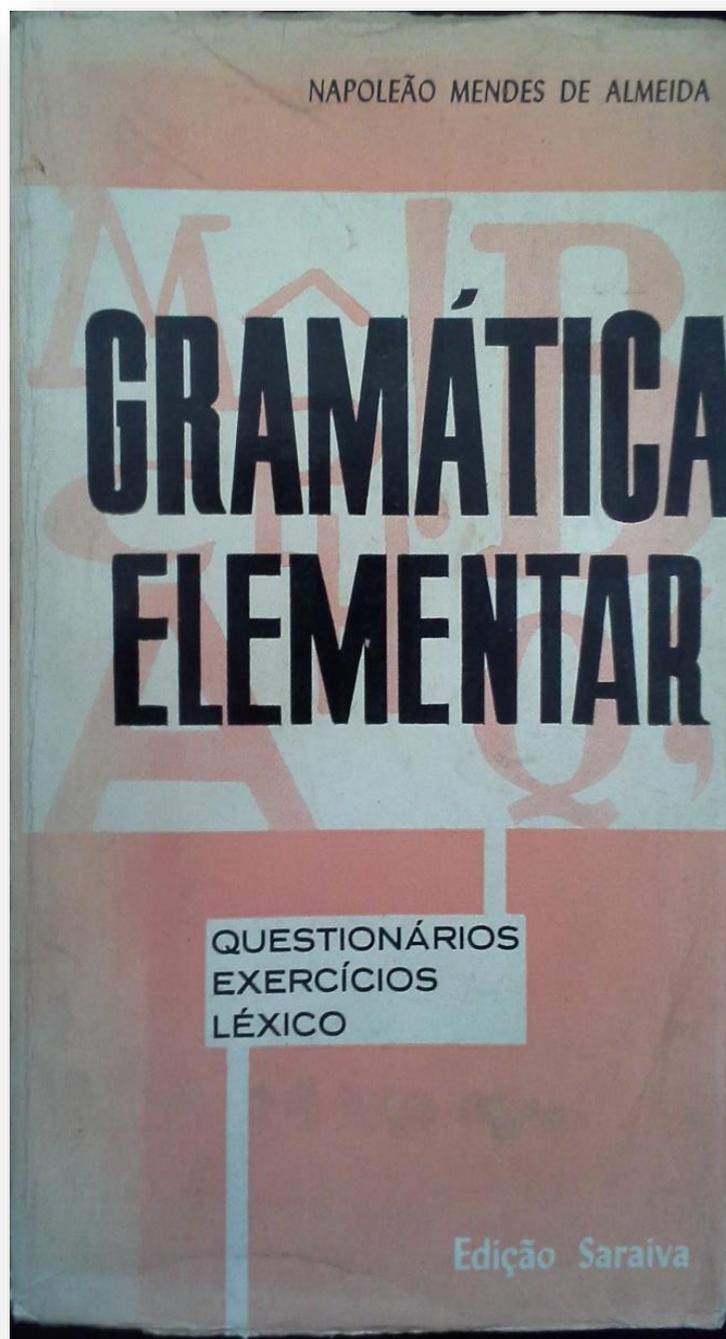
VIEIRA, Sofia Lerche. *Reformas Educativas no Brasil: uma aproximação histórica*. Universidade Estadual do Ceará (UECE) Fortaleza – Brasil. Abril/2009. In: www.saece.org.ar/docs/congreso. Acesso em março de 2013.

WEREBE, Maria José Garcia. *A educação*. In. HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. 6ª ed. São Paulo: DIEFEL, 1985. T II. V. 04.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

ANEXO 1

Capa da Gramática Elementar (questionários, exercícios e léxico) – 1966



ANEXO 2

Prospecto entregue ao comprador da Gramática Elementar

Prezado Colega

1. Poderia merecer a sua atenção, com um exame deste livro?
2. Corresponde êle ao que está programado no prefácio?
3. Virá emprestar maior eficiência ao seu esforço e, a um tempo, concorrer para suavizar seu trabalho?
4. Sentir-me-ia honrado e incentivado com a comunicação de sua adoção nas suas turmas do admissão ou da 1.^a série e com sugestões para as próximas edições.
5. Saiba que gozam de desconto de 30% colégios que pedem exemplares em quantidade diretamente ao editor: SARAIVA S. A. — Cx. postal 2362 — Tels. 32-1149 - 32-2534. Enderêço telegráfico: ACADEMICA, São Paulo.

Com os votos de um próximo ano letivo pleno de frutos didáticos,

NAPOLEAO MENDES DE ALMEIDA

R. Sen. Paulo Egídio, 72 — Cj. 1.111

Cx. postal 4455 — Tel. 32-9688

SÃO PAULO, S. P.