UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ÁLVARO CÉSAR PEREIRA DE SOUZA

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EM SERGIPE DEL REY, SÉCULO XIX: A OBRA DE JOSÉ ORTIZ (1862)

Salvador
2019

ÁLVARO CÉSAR PREIRA DE SOUZA

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EM SERGIPE DEL REY, SÉCULO XIX: A OBRA DE JOSÉ ORTIZ (1862)

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Emília Helena Portella Monteiro de Souza

Salvador
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Álvaro César Pereira de
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EM SERGIPE DEL REY, SÉCULO XIX: a obra de José Ortiz (1862) / Álvaro César Pereira de Souza. -- Salvador, 2019.
428 f. : il

Orientadora: Emília Helena Portella Monteiro de Souza.
Tese (Doutorado - Doutorado em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2019.

1. Escolarização. 2. Normatização. 3. História da Cultura Escrita. 4. Língua Portuguesa. 5. Província de Sergipe del Rey. I. Souza, Emília Helena Portella Monteiro de. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor, meu Deus, por não me ter abandonado nas horas mais angustiantes, em meio a um turbilhão de acontecimentos, incluindo a deficiência visual. Quando fraquejei e dobrei os joelhos, o Senhor estendeu-me a mão, e aqui chegamos! Glória a Deus, meu Senhor e melhor amigo!

Agradeço à minha mãe, Dona Necy, por ter-me dado simplesmente TUDO, de amor a condições materiais. Sou o que sou graças à Senhora. Muito obrigado por tudo, mãe! Amor e gratidão eternos!

Agradeço à minha amada irmã, Ana Paula, por sua imensa generosidade, presteza, amizade e solidariedade nos momentos mais difíceis. Sempre esteve ao meu lado. Amo você, mana!

Agradeço à minha amada esposa, Amanda, por sua imensa paciência, companheirismo, solidariedade e confiança. Você sempre esteve ao meu lado (e do meu lado) nas horas de desespero, de querer desistir... Muito obrigado pelo seu amor e carinho. Amo você!

Agradeço aos meus filhos, Juliana, Daniela, Rodrigo e Giovanna, pela compreensão e tolerância. Sei que fui um pai ausente ao longo desses anos, e não os censuro se em seus corações houver alguma mágoa. Saibam, porém, que nunca os tirei da mente, desde o início desta caminhada, que agora chega ao fim. Obrigado pelo seu amor. Dedico todo esse empenho a vocês, meus amores.

Agradeço à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª. Emília Helena Portella Monteiro de Souza, que não foi apenas orientadora, mas amiga e conselheira em muitos momentos dessa árdua caminhada. Não só lhe agradeço, como também lhe dedico este trabalho, pela força e confiança em mim depositadas. Ter sido seu orientando e merecido o seu respeito e crédito é de muito orgulho para mim! Aprendi muito em suas aulas e durante suas orientações, sempre nos guiando com uma palavra de incentivo, sempre dedicada e cuidadosa com todos os seus orientandos. Neste mundo de vaidades acadêmicas em que vivemos, sua simplicidade natural e infinito conhecimento são, dentre outras tantas

qualidades, o diferencial que nos motiva e nos faz querer continuar estudando, não para sermos melhores do que ninguém, mas para nos tornarmos pessoas melhores.do que nós mesmos já fomos. Gratidão eterna!

Agradeço à minha “segunda mãe”, Cristina, que mesmo longe sempre se manteve presente, através de suas mensagens de apoio, de força, de carinho, de amor e de afeto. Quando em Salvador, e nos momentos em que pude visita-la, sempre me acolheu com carinho e muito amor! Nunca vou te esquecer! Amo você!

Agradeço aos amigos que fiz na Academia, Erick, Carol, Tamires e Noemi, pessoas do bem que carrego no coração e na mente. Obrigado por tudo!

Agradeço a minha amiga e eterna Professora Leda Pires Correa pelo apoio e pelas oportunidades que me deu para que eu chegasse até aqui melhor do que quando comecei essa jornada. Muito obrigado por tudo!

Agradeço ao Prof. Dr. José Amarante, não só pelas excelentes aulas, mas também pelo incentivo, apoio e reconhecimento, especialmente neste momento difícil em que nos encontramos. Fiz mais um grande e valioso amigo. Muito obrigado!

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Célia Telles pelas excelentes aulas e pelo imenso conhecimento compartilhado com todos nós, além do carinho com que sempre nos tratou. Muito obrigado, professora!

Agradeço aos Professores Doutores Dante Luchesi e Alan Baxter pelas excelentes aulas.

Agradeço ao Prof. Dr. Américo pelas aulas e organização dos Seminários Avançados, que muito contribuíram para o nosso enriquecimento intelectual.

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Tânia Lobo por ter aceito o convite para evento por nós organizado na Faculdade São Luís de França , em 2016, em Aracaju-SE, momento em que nos presenteou com seu imenso conhecimento. Também sou-lhe grato pelas observações e aconselhamentos durante e após nosso Exame de Qualificação, o que muito nos ajudou a reorganizar o nosso trabalho. Grato, também, pela oportunidade de fazer parte do HISCULTE, muito importante nesses nossos primeiros passos na História da Cultura Escrita.

Agradeço aos técnicos Ricardo, Thiago, Cristiane e Navarro, pela solicitude, presteza e competência em sempre nos atender no que foi solicitado. Muito obrigado!

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Cristiane Tavares, ex-diretora da Faculdade São Luís de França, pelo apoio e incentivo nos primeiros passos rumo ao doutorado. Eternamente grato!

Agradeço ao colega e amigo de longa data, Cezar Neri, agora também Professor Doutor, pela atenção e preocupação conosco. Obrigado, amigo.

Agradeço à colega e amiga Franciane Rocha pelos momentos compartilhados de angústia e sofrimento, mas também de alegria e descontração nesta longa. Muito obrigado por tudo!

Agradeço a todos os demais colegas com quem compartilhamos nossas alegrias e angústias! Espero reencontrá-los um dia!

Agradeço à Prof.ª Dr. Leda Pires Correa, ex-docente da Universidade Federal de Sergipe, pela oportunidade de fazer parte de seu grupo de pesquisa – GIPLEX/UFS – e pelos demais momentos acadêmico-profissionais que juntos dividimos.

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento pelo apoio e empenho para que pudéssemos conduzir bem este trabalho doutoral.

Agradeço ao Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, ex-docente da Universidade Federal de Sergipe e ex-Secretário de Estado da Educação do Estado de Sergipe pelo meu afastamento temporário de minhas atividades laborativas, a fim de me dedicar ao desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Estado de Sergipe por manter meus vencimentos em dia, de sorte que eu pudesse ter as condições materiais de garantir o meu sustento e o de minha família durante o tempo em que me dedicava a este trabalho.

Agradeço a Lorena Barreto, ex-chefe do DRH da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Sergipe pelo total apoio que nos concedeu.

Agradeço ao Prof. Me. Clodoaldo Messias, ex-coordenador do Curso de Letras Inglês da Universidade Tiradentes pela sua amizade e compreensão nos momentos difíceis. Gratidão, amigo!

Agradeço às minhas colegas e amigas da Escola Estadual 8 de Julho, Bárbara, Diva e Roberta, pelo apoio, solidariedade e compreensão nos momentos complicados que enfrentamos nesse caminho. Muito obrigado!

Agradeço aos amigos João, Luiz, Gilberto e Antônio, “parceiros” do 8 de Julho!

Um agradecimento muito especial à Rafaela Vieira, a quem muito sou grato pelas contribuições de toda sorte. Muito grato, minha querida!

RESUMO

Ao seguir as reflexões de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004), sobre os caminhos perseguidos pela língua portuguesa no Brasil até sua conformação atual, nosso trabalho vem somar-se a de outros estudiosos que buscam desvelar não apenas os fenômenos linguísticos que ocorreram no interior da língua portuguesa, ou seja, a compreensão de sua *história interna*, mas também os fatores sócio-históricos que promoveram mudanças (fonéticas, morfológicas, sintáticas), ou seja, o entendimento de sua *história externa*. Como afirma Mattos e Silva, é chegado o momento de "reunir e unir estudiosos da linguística histórica que se interessam por reconstruir o complexo e ainda superficialmente desvendado percurso da constituição do português brasileiro no contexto de várias faces da sócio-história linguística do Brasil" (MATTOS e SILVA, 2004, p. 29). Para tanto, a autora contempla quatro grandes campos de pesquisa que se interligam e se completam. A nossa pesquisa insere-se no campo *a*) o campo que se moverá na reconstrução de uma história social linguística, tendo como campo empírico a Província de Sergipe del Rey oitocentista, dentro do marco temporal 1834-1870. O objeto de estudo é o processo de normatização da língua portuguesa em Sergipe del Rey, via escolarização, dentro do marco temporal recortado. Assim, o trabalho encontra-se respaldado por uma das vertentes do campo *a*, propostas por Mattos e Silva (p. 59), que é aquela que "será a reconstrução da história da escolarização no Brasil, que Houaiss formula como a penetração da língua escrita, fator fundamental para a compreensão da polarização entre normas vernáculas e normas cultas do português brasileiro". Como sabemos, o Brasil era um país majoritariamente rural no século XIX, cuja literalização, nas palavras de Mattos e Silva (p. 59), "foi lenta e de má qualidade". Tampouco foi alvissareiro o processo de escolarização na Província sergipana em face às grandes dificuldades econômicas pela qual essa passava naquele momento. O estudo da história de Sergipe, desde o período em que ainda fazia parte da Província da Bahia, nos permitiu levantar dados referentes a sua demografia e distribuição étnico-social, informações importantes para a compreensão do quadro social sergipano no século XIX. No que concerne à escolarização, pudemos atestar, pela distribuição das escolas nas vilas e cidades de Sergipe inventariadas, que a maior parte da população pobre e mestiça não teve acesso à cultura escrita. Poucos eram os materiais disponíveis para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, conforme os muitos relatos dos diretores da instrução pública. Assim também a alusão à péssima qualidade dos professores, além da falta de espaços adequados para o trabalho docente. Se a formação docente era inadequada ou praticamente inexistente, os poucos compêndios à disposição para o ensino-aprendizagem dos rudimentos de gramática da língua nacional em Sergipe del Rey também deixavam a desejar, como é o caso da gramática analisada nesta pesquisa, o *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza* (1862), do médico e bacharel em letras, o gaúcho José Ortiz. A obra de José Ortiz é mais uma das muitas gramáticas de orientação filosófica, de cariz normativo-prescritivo, cujo padrão linguístico é o lusitano. O procedimento analítico foi o comparativo com três outras gramáticas conhecidas, do século XIX: A *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*, de Jeronimo Soares Barbosa (1822); o *Epitome da Grammatica Portugueza*, de Antonio de Moraes e Silva (1806; 1824) e a *Grammatica da Lingua Portugueza,* de Francisco Sotero dos Reis (1871). Levantamos as convergências e divergências existentes entre os gramáticos de então. No tocante à obra de Ortiz, pudemos observar a tentativa de imposição de uma "norma culta", em certos momentos, totalmente artificial e distante daquela realidade, mesmo para falantes muito escolarizados.

Palavras-chave: Escolarização. Normatização. História da Cultura Escrita. Língua Portuguesa. Província de Sergipe del Rey. Século XIX.

ABSTRACT

Following Rosa Virgínia Mattos e Silva's reflections on the paths the Portuguese language has taken in Brazil until its current form, our work has come to add up to the work of other scholars who aim at unveiling not only the linguistic phenomena that happen inside the language, that is, the understanding of its *internal history*, but also the socio-historical facts that prompted (phonetic, morphologic, syntactic) changes, that is, the understanding of its *external history*. As Mattos e Silva sates it, "the time has come to gather together historical linguistics scholars who are interested in rebuilding the still complex and superficially unveiled path that led to the constitution of the Brazilian Portuguese in the multifaceted context of the Brazilian socio-history" (MATTOS e SILVA, 2004, p. 29). For such, the author envisages four research fields which interconnect and complete one another. Our research fits in field *a*), the field which will move towards the reconstruction of a social-linguistic history, by having as its empirical field 18th century Province of Sergipe del Rey in the 1834-1870 time span. Our study object is the process of standardization of the Portuguese language in Sergipe del Rey by means of the schooling process in the above-mentioned time span. Therefore, our work is backed by one of the strands of field *a* proposed by Mattos e Silva (p.59), which is the one "that will be the reconstruction of the history of schooling in Brazil, which is formulated by Houaiss as the penetration of the written language, a key factor in understanding the polarization between standard and colloquial Brazilian Portuguese". As we know, Brazil was mainly a rural country in the 19th century whose literacy process, in Mattos e Silva's words, was " slow and of low quality" (p.59). Neither was the schooling process in the Province of Sergipe del Rey worth of praise due to the harsh economic situation the Province had been going through. The study of the history of Sergipe, covering the period in which it was still part of the Province of Bahia until its emancipation allowed us to gather data on its demography and its ethnic and social distribution, which were very important for us to understand its social picture in the 19th century. As for the schooling process, we were able to attest that most of the poor population did not have access to the written cultures due to the bad distribution os schools. There were few school materials available for the teaching of Portuguese, according to the many reports released by the public instruction directors and supervisors. Besides, the poorly qualified teachers as well as the lack of appropriate places for teaching the young seriously compounded the situation. Not only the poorly qualified teachers left too much to be desired, the few grammar books available did too, which is the case with the *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza* (1862), by Jose Ortiz, a medical doctor and bachelor in arts from Rio Grande do Sul. Jose Ortiz's work is one of the many philosophical, standard-oriented grammar books, whose language standard is that of Portugal. The analytical procedure was the historical-comparative one by which we adopted three other grammar books, very well-known in the 19th century: *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*, by Jeronimo Soares Barbosa (1822); *Epitome da Grammatica Portugueza*, by Antonio de Moraes e Silva (1806; 1824) and *Grammatica da Lingua Portugueza*, by Francisco Sotero dos Reis (1871). By doing so it was able to identify the similarities and differences among these authors and their works. As with the work of Jose Ortiz , it was possible to notice his attempt to impose the Portuguese standard in certain moments, in a totally artificial way, far from reality, even to those who were accomplished speakers of the language.

Keywords: Schooling. Standardization. History of Written Culture. Portuguese Language. Province of Sergipe del Rey. 19th century.

RESUMEN

Siguiendo las reflexiones de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004), sobre los caminos seguidos por la lengua portuguesa en Brasil hasta su conformación actual, nuestro trabajo se suma al de otros académicos que buscan descubrir no solo los fenómenos lingüísticos que ocurrieron en el interior. el idioma portugués, es decir, la comprensión de su historia interna, pero también los factores socio-históricos que promovieron cambios (fonéticos, morfológicos, sintácticos), es decir, la comprensión de su historia externa. Como declaró Mattos e Silva, ha llegado el momento de "reunir y unir a los estudiosos de la lingüística histórica que estén interesados en reconstruir el camino complejo y, sin embargo, superficialmente desvelado de la constitución del portugués brasileño en el contexto de varias facetas de la socio-historia lingüística de Brasil"(MATTOS y SILVA, 2004, p. 29). Con este fin, el autor contempla cuatro campos principales de investigación que están interconectados y completos. Nuestra investigación encaja en el campo a) el campo que se moverá en la reconstrucción de una historia social lingüística, teniendo como campo empírico la provincia de Sergipe del Rey del siglo XIX, dentro del marco temporal 1834-1870. El objeto de estudio es el proceso de estandarización del idioma portugués en Sergipe del Rey, a través de la escolarización, dentro del marco de tiempo recortado. Por lo tanto, el trabajo es respaldado por uno de los hilos del campo a, propuesto por Mattos e Silva (p. 59), que es "esa será la reconstrucción de la historia de la escolarización en Brasil, que Houaiss formula como la penetración del lenguaje". factor fundamental para comprender la polarización entre las normas vernáculas y las normas cultivadas del portugués brasileño". Como sabemos, Brasil era un país en gran parte rural en el siglo XIX, cuya literalización, en palabras de Mattos y Silva (pág. 59), "era lenta y de mala calidad". Tampoco fue alentador el proceso de escolarización en la provincia de Sergipe ante las grandes dificultades económicas que estaba experimentando en ese momento. Estudiar la historia de Sergipe desde el momento en que todavía era parte de la provincia de Bahía nos permitió reunir datos sobre su demografía y distribución étnico-social, información importante para comprender el marco social de Sergipe en el siglo XIX. Con respecto a la escolarización, podríamos dar fe de la distribución de las escuelas en los pueblos y ciudades inventariados de Sergipe que la mayoría de la población pobre y mestiza no tenía acceso a la cultura escrita. Pocos materiales estaban disponibles para enseñar y aprender el idioma portugués, según los numerosos informes de los directores de educación pública. Así también la alusión a la mala calidad de los docentes, además de la falta de espacios adecuados para el trabajo docente. Si la formación del profesorado era inadecuada o prácticamente inexistente, los pocos libros de texto disponibles para enseñar y aprender los rudimentos de la gramática del idioma nacional en Sergipe del Rey también dejaron algo que desear, como es el caso de la gramática analizada en esta investigación. El *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza* (1862), del médico y licenciado en letras, el gaucho José Ortiz. El trabajo de José Ortiz es una de las muchas gramáticas de orientación filosófica, normativa y prescriptiva cuyo estándar lingüístico es lusitano. El procedimiento analítico fue la comparación con otras tres gramáticas conocidas del siglo XIX: La *Grammatica Philosophica de Lingua Portugueza*, de Jerónimo Soares Barbosa (1822); el *Epítome de la Gramática Portuguesa* de Antonio de Moraes e Silva (1806; 1824) y la *Gramática del Portugués* de Francisco Sotero dos Reis (1871). De este procedimiento fue posible aumentar las convergencias y divergencias existentes entre los gramáticos de la época. Con respecto al trabajo de Ortiz, pudimos observar el intento de imponer una "norma culta", a veces, totalmente artificial y distante de esa realidad, incluso para hablantes altamente educados.

Palabras clave: Escolarización. Estandarización Historia de la cultura escrita. Lengua portuguesa. Provincia de Sergipe del Rey. Siglo XIX.

Lista de Quadros

Quadro 1	Campo Histórico	47
Quadro 2	Engenhos de Sergipe	75
Quadro 3	População Sergipana em 1808	76
Quadro 4	Evolução da População Sergipana	77
Quadro 5	População indígena das aldeias de Sergipe (1802-1829)	77
Quadro 6	Divisão da população de Sergipe segundo a cor (1834)	79
Quadro 7	Situação jurídico-social dos pardos e pretos de Sergipe (1834)	79
Quadro 8	Distribuição populacional de Sergipe de Rey (1820)	85
Quadro 9	População Livre (1820)	85
Quadro 10	Distribuição de Escolas de Primeiras Letras (1828)	87
Quadro 11	Distribuição populacional de Sergipe del Rey (1834)	93
Quadro 12	Provimento de Cadeiras (1834)	93
Quadro 13	Relações vindas das aulas dos diversos Municípios (1834)	95
Quadro 14	Distribuição da comunidade estudantil sergipana por cor (1849)	113
Quadro 15	Distribuição da comunidade estudantil sergipana por cor em %	113
Quadro 16	Configuração étnica da população sergipana livre (1850)	113
Quadro 17	Configuração étnica da população sergipana livre em %	114
Quadro 18	Distribuição dos alunos em relação à população livre em %	114
Quadro 19	Distribuição das cadeiras de primeiras letras – Bahia (1849)	115
Quadro 20	Evolução do ensino em Sergipe (primário e secundário) (1850/ 1853)	117
Quadro 21	Distribuição dos alunos de Primeiras Letras (1853)	117
Quadro 22	Frequência dos alunos do Liceu no período 1850-1854	119
Quadro 23	Distribuição das cadeiras (Ensino elementar e secundário) – 1854	121
Quadro 24	Distribuição da população livre e escrava Aracaju (1856)	125
Quadro 25	Relação de profissionais da cidade do Aracaju (1856)	126
Quadro 26	Distribuição da força de trabalho em Sergipe del Rey (1854)	127
Quadro 27	Relação de crimes na província de Sergipe no ano de 1858	128
Quadro 28	Distribuição das cadeiras de Primeiras Letras (1867)	140
Quadro 29	Configuração da educação em Sergipe del Rey (1867)	142
Quadro 30	Evolução do número de matrículas Atheneu Sergipense	149
Quadro 31	Relação de Adjectivos Determinativos Indefinitos (Ortiz, 1862)	328

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	16
2	**DO CONCEITO DE HISTÓRIA À HISTÓRIA SOCIAL LINGUÍSTICA: UM BREVE PERCURSO**	26
2.1	PALAVRAS INICIAIS	26
2.2	DO CONCEITO DE HISTÓRIA E SUAS SUBESPECIALIDADES	27
2.3	HISTÓRIA CULTURAL: UM BREVE PERCURSO	33
2.4	HISTÓRIA DA CULTURA ESCRITA: OBJETOS, FONTES, MÉTODOS	48
2.5	HCE E A TRÍADE *ALFABETIZAÇÃO*, *LETRAMENTO*, *ESCOLARIZAÇÃO*	54
2.6	HISTÓRIA SOCIAL LINGUÍSTICA E HISTÓRIA DA CULTURA ESCRITA: UM DIÁLOGO PROFÍCUO	58
2.7	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	62
3	**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE SERGIPE DEL REY NO SÉCULO XIX (1834-1870): FONTES PARA UMA HISTÓRIA SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO SERGIPANA**	64
3.1	PALAVRAS INICIAIS	64
3.2	O SURGIMENTO DE SERGIPE DEL REY E DE SÃO CRISTÓVÃO	65
3.3	ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E DEMOGRÁFICOS DE SERGIPE DEL REY NO SÉCULO XIX	73
3.4	A ESCOLARIZAÇÃO EM SERGIPE DEL REY: BREVE PERCURSO HISTÓRICO	80
3.5	A ESCOLARIZAÇÃO EM SERGIPE DEL REY APÓS SUA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA	82
3.6	O ATO ADICIONAL DE 1834 E A EDUCAÇÃO EM SERGIPE DEL REY	88
3.7	A PROVÍNCIA DE SERGIPE DEL REY NO PERÍODO 1850/1870: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS	112
3.8	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	150
4	**UMA BREVE HISTÓRIA DOS ESTUDOS GRAMATICAIS: DA ANTIGUIDADE À ERA DAS LUZES**	154
4.1	PALAVRAS INICIAIS	154
4.2	A NORMATIZAÇÃO NA ANTIGUIDADE: O LEGADO HINDU E GRECO-ROMANO	156
4.3	OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NA ÍNDIA ANTIGA	157
4.4	OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NA GRÉCIA ANTIGA	159
4.5	OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS EM ROMA	169
4.6	A GRAMÁTICA NA IDADE MÉDIA: UM BREVE COMENTÁRIO	174
4.7	OS ESTUDOS GRAMATICAIS NA IDADE MÉDIA	176
4.8	OS ESTUDOS GRAMATICAIS NA CHAMADA ERA "MODERNA": A RENASCENÇA	186
4.9	HUMANISMO E GRAMATICOGRAFIA NO SÉCULO XVI	199
4.10	AS *REGRAS* DE PERO DE MAGALHÃES DE GÂNDAVO: BREVES NOTAS	205
4.11	DUARTE NUNES DE LEÃO E SUA *ORTHOGRAPHIA*: BREVES COMENTÁRIOS	212

4.12 *GRAMMATICA DA LINGUAGEM PORTUGUESA* (1536): FERNÃO DE OLIVEIRA 217
4.13 *A GRAMMATICA DA LINGUA PORTUGUESA* (1540): BREVES CONSIDERAÇÕES 223
4.14 O SÉCULO XVII E O SURGIMENTO DA GRAMÁTICA DE PORT-ROYAL 228
4.15 O SÉCULO DAS LUZES E A QUESTÃO DA *RAZÃO* 241
4.16 OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DO SÉCULO DAS LUZES 248
4.17 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS 253
5 BREVE HISTÓRIA DA GRAMATIZAÇÃO E DA NORMATIZAÇÃO LINGUÍSTICA: CONTRIBUTOS DE ANTÔNIO DE MORAES E SILVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA 255
5.1 PALAVRAS INICIAIS 255
5.2 O CONCEITO DE *GRAMATIZAÇÃO*: BREVE RELATO DE SUA ORIGEM 257
5.3 GRAMATIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO: INTENCIONALIDADES E FINALIDADES 267
5.4 NORMA, NORMA NORMAL E NORMA NORMATIVA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA 273
5.5 O *EPITOME DA GRAMMATICA DA LINGUA PORTUGUEZA*: NORMA E PURISMO NOS PRIMÓRDIOS DO SÉCULO XIX 288
5.6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS 296
6 O PROCESSO DE NORMATIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EM SERGIPE DEL REY NA OBRA DE JOSÉ ORTIZ (1862) 298
6.1 PALAVRAS INICIAIS 298
6.2 JOSE ORTIZ E O *NOVO SYSTEMA DE ESTUDAR A GRAMMATICA PORTUGUEZA* (1862) 298
6.3 ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR 299
6.4 JOSE ORTIZ E O *NOVO SYSTEMA DE ESTUDAR A GRAMMATICA PORTUGUEZA*: CONTEXTUALIZANDO A OBRA 301
6.5 ANALISANDO A OBRA: SEU SURGIMENTO E SUA CONFIGURAÇÃO 303
6.6 ANALISANDO A OBRA: *DEFINIÇÕES, REGRAS E EXEMPLOS DA ETYMOLOGIA E DA SYNTAXE* 310
6.7 ANÁLISE DA OBRA: *A GRAMÁTICA COMO ARTE* 314
6.8 DAS ESPÉCIES DE ARTIGO 315
6.9 DAS ESPÉCIES DE SUBSTANTIVO OU NOME 322
6.10 DAS ESPÉCIES DE ADJECTIVOS 325
6.11 DAS ESPÉCIES DE PRONOMES 328
6.12 DAS ESPÉCIES DE VERBOS 332
6.13 DAS ESPÉCIES DE PREPOSIÇÕES 340
6.14 DAS ESPÉCIES DE ADVÉRBIOS 347
6.15 DAS ESPÉCIES DE CONJUNÇÕES 357
6.16 DAS ESPÉCIES DE PARTICÍPIOS 364
6.17 DAS ESPÉCIES DE INTERJEIÇÕES 377
6.18 DA SYNTAXE NATURAL OU REGULAR 381
6.19 DA SYNTAXE FIGURADA OU IRREGULAR 391
6.20 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS 404

CONSIDERAÇÕES FINAIS 407
REFERÊNCIAS 413
ANEXO A 425
ANEXO B 426
ANEXO C 427
ANEXO D 428
ANEXO E 429
ANEXO F 430

1 Introdução

O presente trabalho filia-se ao HISCULTE – História da Cultura Escrita no Brasil –, um dos cinco subprogramas[1] do PROHPOR – PROGRAMA PARA A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. O HISCULTE atualmente desenvolve trabalhos de pesquisa em nove diferentes campos de investigação[2], situando-se o nosso estudo no Campo 6 – Língua Portuguesa, Escolarização e suas Interfaces.

O objetivo central do Campo 6 é o de analisar o desenvolvimento do processo de escolarização do ensino da língua portuguesa no Brasil colonial e pós-colonial, observando-se três aspectos fundamentais que captam as mudanças (estruturais, globais e profundas) da língua portuguesa, após seu "transplante" para o Brasil, quais sejam, na passagem do país da condição de generalizadamente multilíngue à condição de localizadamente multilíngue; na passagem do país da condição de eminentemente rural a eminentemente urbano e, na passagem do país da condição de predominantemente analfabeto a predominantemente alfabetizado (www.prohpor.org).

Paralelamente a esse objetivo central, o Campo 6 tem outros três objetivos, fundamentais para a construção de uma história da cultura escrita no Brasil. O primeiro, o de avaliar os métodos e os instrumentos pedagógicos disponíveis para o período referido em relação ao estudo da língua portuguesa. O segundo, o de focalizar as políticas públicas para a educação relativas a espaços para o ensino, a professores, a alunos, e o terceiro e último objetivo, o de verificar aspectos que envolvem a relação entre escolarização e questões demográficas, tais como a ocupação do solo e a mobilidade social (www.prohpor.org).

No trabalho aqui apresentado, intitulado *O Processo de Escolarização e Normatização do Português em Sergipe del Rey, século XIX: a obra de José Ortiz* (1862), nossos objetivos (geral e específicos) norteiam-se por aqueles delineados no Campo 6.

---

[1] Os outros quatro subprogramas são: Funcionalismo e Gramaticalização; Morfologia e Lexicologia Históricas; Semântica Histórica e Sintaxe Histórica. (Disponível em: https://www.prohpor.org/hisculte-campos-investigacao. Acesso em: 10.07.2019)

[2] Os demais campos são: Mensuração de Níveis de Alfabetismo na História do Brasil; Leitura e Escrita aos Olhos da Inquisição; Escritas Ordinárias e de Foro Privado na História do Brasil; Prospecção de Arquivos e Acervos Escritos de Irmandades Negras, de Mestiços e de Terreiros de Candomblé; A Escrita de Nome Próprio de Pessoa na História do Brasil; Políticas Linguísticas e Cultura Escrita no Brasil; História da Cultura Escrita das Línguas Clássicas e de Outras Línguas no Brasil e, Fontes Iconográficas e Manifestações Gráficas Híbridas. (Disponível em: https://www.prohpor.org/hisculte-campos-investigacao. Acesso em: 10.07.2019).

Temos como objetivo geral contribuir para os estudos sócio-históricos do português brasileiro, tomando como objeto o processo de normatização da língua portuguesa na Província de Sergipe del Rey, no século XIX, tendo como linha-mestra o processo de escolarização em perspectiva histórica. Como específicos elencamos 4, a saber:

1. Fazer levantamento de fontes documentais e bibliográficas referentes ao processo de escolarização sergipana entre 1834 e 1870;

2. Cruzar dados encontrados sobre a escolarização com dados referentes à realidade sócio-histórica sergipana do período em estudo;

3. Levantar obras que possivelmente foram utilizadas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Sergipe no marco temporal definido;

4. Proceder à análise comparada de obra(s) identificada(s) para o ensino de língua portuguesa em Sergipe del Rey.

O trabalho justifica-se pela necessidade de ampliação dos estudos sobre a difusão da língua portuguesa no Brasil via escolarização em perspectiva histórica. O estudo sobre o processo de normatização linguística na Província de Sergipe del Rey, no século XIX, atende, especialmente, aos três últimos objetivos do Campo 6, uma vez que tal investigação pressupõe o conhecimento sobre os métodos e instrumentos pedagógicos utilizados, bem como o entendimento acerca da implementação das políticas públicas que impactaram o processo de escolarização linguística, em nosso caso, no âmbito sergipano do XIX.

O método utilizado para o desenvolvimento deste trabalho é o método histórico e a pesquisa é qualitativa, dividida em cinco seções[3], que brevemente delineamos a seguir.

Na seção 2, intitulada *Do Conceito de História à História Social Linguística*: *um breve percurso*, como o título indica, fazemos uma breve apresentação e discussão sobre os diferentes conceitos que a disciplina História passou a ter ao longo dos séculos, quando ela foi se tornando cada vez mais especializada, ou, como diz Barros (2004), *hiperespecializada*, à medida que os fenômenos históricos iam-se *complexificando*. Nesse percurso, intentamos mostrar, dentre outras coisas, como a chamada "história oficial", aquela recolhida diretamente dos documentos em arquivos oficiais, não conseguia dar respostas a questões sociais, econômicas e políticas, cujas origens não se encontravam

[3] A **Introdução** é computada como **seção 1**.

registradas em cartórios, arquivos ou acervos governamentais. A História passa a servir a outros propósitos que não apenas "narrar" grandes feitos e acontecimentos de um monarca ou de uma nação. A chamada *História do Povo* ganha espaço, principalmente na Alemanha setecentista, momento em que os historiadores voltam seu olhar para aspectos sócio-históricos, incluindo-se, aí, o interesse pela evolução das línguas (é no final do século XVIII, por exemplo, que Franz Bopp lança os fundamentos da Linguística Histórica, através do estudo comparado do sânscrito).

Nesse diapasão, o surgimento da História Cultural foi o resultado de um lento processo de aperfeiçoamento e refinamento do fazer historiográfico. Antes de sua consolidação enquanto campo de pesquisa histórico bem sedimentado, outras especialidades foram a campo (e encontram-se ainda em atividade), em busca de explicações para diversos fenômenos sócio-históricos, tais como a *história das mentalidades*, a *história serial*, a *história política* ou a *história econômica*, por exemplo. No entanto, tem sido a História Cultural, especialmente a partir dos postulados de Roger Chartier nas décadas de 70 e 80 do século passado, e o desenvolvimento e aplicação dos conceitos de *práticas* e *representações*, bem como o de *apropriação*, que tem trazido muitas oportunidades para a compreensão do social em perspectiva histórica, por meio da interpretação de suas práticas e representações culturais – incluindo-se questões linguísticas.

A grande "marca" da História Cultural, se assim nos é lícito afirmar, é o seu caráter interdisciplinar. O conceito de *cultura* amplia-se pela perspectiva antropológica, deixando de significar *alta-cultura*, ou seja, tudo o que se referia às classes aristocráticas e dominantes de uma determinada sociedade, tais como sua música, vestuário, comportamento à mesa, hábitos e costumes alimentares etc., passando a significar tudo aquilo que é *criado* ou *cultivado* pelos seres humanos em geral, em sociedades extintas ou existentes, independentemente de sua posição social nas ditas sociedades. Sendo assim, a História Cultural manterá diálogos com a antropologia, com a linguística, com a sociologia, com a psicologia, com a biologia etc., além de com outros campos historiográficos, como com a história política, com a história econômica, com a história demográfica, com a história social, com a história da educação etc.

Não por acaso, com o alargamento do conceito de cultura para *culturas* no plural, todo e qualquer objeto – em seu sentido lato –, resultante de práticas e representações culturais, transmitidas e apropriadas pelos membros de uma determinada sociedade, passa a ser de interesse do historiador cultural. Assim, teremos a *história do livro*, a *história da*

escrita, a *história da leitura*, a *história da arte*, a *história da música*, a *história da culinária*, a *história da gastronomia*, a *história da guerra*, a *história das religiões*, a *história da vida privada*, a *história das mulheres*..., uma lista sem fim de "histórias", subespecialidades da História Cultural, porque investigam cada manifestação social ou produção intelectual (individual ou coletiva) como representação cultural, como *criação* ou *cultivo* social, produzida e transmitida de geração a geração.

A História da Cultura Escrita, por seu turno, uma das muitas subespecialidades da História Cultural, tem como seu objeto, como se prevê, a cultura do escrito. Inserem-se no escopo investigativo da doravante HCE questões tais como os modos de produção, circulação e recepção do escrito; interessa ao historiador da cultura escrita conhecer em qual suporte foi assentado um determinado escrito; para quem se destina o que foi escrito; por quem e quando foi escrito e, por fim, onde e para quê tal texto foi escrito. Tais questões, pedidas de empréstimo a Armando Petrucci (2002) em seus estudos paleográficos, revelam o aspecto sociocultural subjacente às investigações da HCE, não se restringindo essa disciplina a uma mera inventariação de obras produzidas em um determinado período e local. Importa saber, ademais, acerca do contexto sócio-histórico em que o escrito foi concebido, incluindo-se os "atores" envolvidos em sua produção (escritores, editores, tipógrafos, corretores, tradutores etc.).

A HCE, igualmente interdisciplinar como aquela que lhe dá origem (a História Cultural), aborda questões outras além do estritamente *escrito*. É de interesse do historiador da cultura escrita o (re)conhecimento, por exemplo, de dados e informações acerca de questões políticas e/ou religiosas que, em um determinado momento histórico, impactaram (positiva ou negativamente) os processos de produção e circulação de um determinado testemunho escrito (uma revista, um jornal, um compêndio etc.).

Assim, a título de ilustração do que afirmamos, as *Reformas Pombalinas da Instrução Pública*, levadas a termo por Sebastião José de Carvalho e Mello (o controvertido *Marquês de Pombal*), são tanto de interesse do historiador da educação quanto o são do historiador da cultura escrita, porém, e isso é óbvio, com olhares diferentes para o mesmo fenômeno. Ao historiador da educação, interessará, dentre outros, os reflexos e impactos que tais Reformas trouxeram para o processo de escolarização no Brasil colonial (extinção do método jesuítico e adoção de outro(s) método(s), fechamento de escolas jesuíticas e abertura de *aulas avulsas*, seleção de professores estatais, adoção de certos compêndios e abandono de outros etc.); para o historiador da cultura escrita, por sua vez, lhe chamará a atenção, entre outras coisas,

como as ditas Reformas contribuíram ou não para a produção de certos materiais escolares (dicionários e gramáticas, por exemplo) que serviriam tanto para a difusão da língua portuguesa quanto para a sua normatização; qual público teve acesso a tais objetos culturais, em que circunstância sócio-histórica tal produção, circulação e recepção desses compêndios se deu, quem as produziu etc.

Finalmente, por se tratar de um trabalho que tem como um de seus objetivos trazer mais contribuições para a história da difusão e penetração da língua escrita no Brasil, mostramos, ao fim da seção 2, a necessária interlocução entre a História da Cultura Escrita e a História Social Linguística. Os contributos de uma subespecialidade para com a outra, como se pode observar a partir das leituras de Serafim da Silva Neto (1950), Antônio Houaiss (1985), Rosa Virgínia Mattos e Silva e Peter Burke (2010), apenas para citarmos os mais conhecidos, são fundamentais para que tanto a HCE quanto a doravante HSL tenham os subsídios necessários para o estudo científico de seus objetos.

Na seção 3, intitulada *O Processo de Escolarização de Sergipe del Rey* (1834-1870): *fontes para uma história sociocultural da educação sergipana*, temos como objetivo apresentar o processo de escolarização na Província de Sergipe del Rey, no marco temporal 1834-1870. O ano de 1834 é um marco histórico relevante não só para a Província de Sergipe, mas também para todo o Império brasileiro, uma vez que é a partir desse ano que ocorrerá a descentralização do governo, passando às províncias a responsabilidade de gerirem seus próprios sistemas administrativos, incluindo-se o sistema educacional (primário e secundário), cabendo ao governo central (imperial) apenas a organização e gerenciamento do ensino superior.

O ano de 1870 representa um grande passo no sentido de se melhorar o nível educacional na Província sergipana de então. Foi por meio do Decreto de 24 de outubro de 1870 que algumas novidades são trazidas para o ensino público sergipano, tais como a "obrigatoriedade-facultativa" do ensino, a fundação do Colégio Atheneu Sergipense, onde as aulas de ensino secundário seriam ministradas, além da abertura, no mesmo prédio do Colégio Atheneu, da tão sonhada Escola Normal, criada em 1838, portanto, 32 anos depois de sua concepção na Assembleia Legislativa Provincial.

Nessa seção, fazemos um "passeio" pela história de Sergipe, trazendo alguns dados e informações, que entendemos ser relevantes, desde o seu surgimento, quando era ainda parte da Província da Bahia, até ao marco temporal final (1870). Nesse trajeto, apresentamos diversos dados sobre a demografia histórica e distribuição étnica de Sergipe del Rey, bem como sobre aspectos econômicos, sociais, políticos e, principalmente,

educacionais, essenciais tanto para a História da Cultura Escrita quanto para a História Social Linguística do português no Brasil em geral e em Sergipe, em particular.

Na seção 4, intitulada *Uma Breve História dos Estudos Gramaticais*: *da Antiguidade a Era das Luzes*, nosso objetivo é mostrar o caminho percorrido pelos estudos linguísticos, desde seus primórdios na Antiguidade, passando pelos modistas na Idade Média, seguindo pelo período Renascentista, quando haverá uma grande proliferação de gramáticas e dicionários das línguas vernáculas em ascensão, continuando pelos padres jansenistas de Port-Royal e sua *Gramática Racional* (1660), até chegarmos à chamada *Era das Luzes*, quando o pensamento filosófico-científico estará em plena ebulição. Nesse percurso, mostramos as contribuições de cada período histórico aos estudos da linguagem e, por extensão, ao processo de gramatização e normatização das línguas vivas.

O trajeto proposto nessa seção proporciona ao leitor, ainda que sem o aprofundamento ideal, o conhecimento de mais de dois mil anos de estudos linguísticos acumulados, muitas vezes retomados e reformulados pelas gerações de estudiosos que se sucederam no tempo. Ao mesmo tempo em que testemunhamos os avanços nos estudos linguísticos, resultantes das constantes indagações que o homem faz sobre o surgimento e uso da linguagem, (re)criando leis e postulados, percebemos, também, a "perenidade" de muitas das descobertas feitas por pensadores de tempos pretéritos longínquos, como se pode atestar das reflexões de Aristóteles, Platão, Pitágoras, Dionísio de Trácia, Prisciano, Donato, Varrão, dentre outros, ainda atuais em sua maior parte.

Na seção 5, intitulada *Breve História da Gramatização e da Normatização Linguística*: *contributos de Antônio de Moraes e Silva para a Língua Portuguesa*, traçamos um percurso histórico que nos leva do presente ao passado, no tempo em que a escrita ainda era uma prática restrita a poucos indivíduos nas sociedades em formação, ou seja, entre escribas, sacerdotes, poetas, nobres da corte e membros da realeza.

Nosso recuo no tempo vai até a época dos sumérios e acadianos, quando estes, compilando listas de palavras que serviriam para a compreensão de textos antigos, já de difícil compreensão para o restante de seus concidadãos, compuseram as primeiras glosas, depois glossários, que viriam a se tornar os precursores dos primeiros dicionários, primeiramente bilíngues e, séculos depois, monolíngues.

Mostramos nessa seção o conceito de *gramatização* e os correlatos *endogramatização* e *exogramatização*, discutidos por Auroux (1992), e como este processo (o de gramatização) se articula com o processo de *normatização* linguística (ou

padronização, ou ainda, *estandardização*, conforme nos apresenta Burke, 2010). Os diferentes conceitos de *norma* são também tratados nessa seção – *norma culta*, *norma popular*, *norma-padrão*, *norma normal* –, discutidos à luz das reflexões de autores tais Ferdinand de Saussure, Eugenio Coseriu, Emilio Pagotto, Carlos Alberto Faraco, Ana Maria Zilles e Dante Luchesi.

A referência a Antônio de Moraes e Silva como importante ator no processo de gramatização da língua portuguesa na modernidade se justifica por ter sido ele o primeiro lexicógrafo brasileiro a compor um dicionário, totalmente monolíngue, publicado pela primeira vez em 1789, em dois volumes, como resultado de um processo de "refinamento" da monumental obra bilíngue do Padre teatino, D. Raphael Bluteau, o seu *Vocabulario* (português-latim).Além do *Diccionario*, que foi longevo – reeditado por quase 200 anos –, Moraes e Silva escreveu uma gramática, o seu *Epítome de Grammatica Portugueza*, publicada inicialmente como volume individual, em 1806 e, em seguida, como parte integrante do *Diccionario*, na 2ª edição, de 1813, publicada simultaneamente em Portugal e no Brasil.

A importância de Moraes e Silva como gramático e primeiro lexicógrafo a publicar um dicionário totalmente monolíngue – Jerônimo Cardoso foi o primeiro lexicógrafo a escrever um dicionário para a língua portuguesa, mas sua obra, de 1570, era bilíngue (latim-português; português-latino), o *Dictionarium latino lusitanicum et vice versa lusitanicum latino* – é atestada por Erick Santos (2019), em cuja dissertação de Mestrado o autor indica a solicitação de professores da Província da Bahia que, em utilizando o conhecido *método mútuo* nas escolas daquela província, incluíam o nosso Moraes como um dos compêndios utilizados no ensino da língua nacional. Segundo o autor,

> No Ensino Mútuo era comum o uso de quadros de leitura, a não ser nas últimas classes, nas quais o aluno poderia ter contato direto com o livro. Quanto ao material de leitura, além dos abecedários e silabários, vocabulários, gramática portuguesa, em cartões e livros, é digno de destaque a solicitação do dicionário de Moraes e Silva (publicado em 1789) (SANTOS, 2019, p. 110).

Isso demonstra a abrangência temporal e espacial que a obra de Antônio de Moraes e Silva obteve, servindo como referência, não só para o consulente mais "avançado", mas também para aqueles que se iniciavam no domínio dos rudimentos da língua portuguesa no Brasil. Foi o nosso Moraes quem teve a "missão" de difundir a

norma, descrevendo a língua e instrumentando seus usuários (Auroux, 1992). Obviamente, pode-se contestar essa nossa afirmação, por terem-lhe antecedido Reis Lobato e Jerônimo Soares Barbosa como grandes gramáticos da língua portuguesa; no entanto, nenhum deles teve produção tão profícua e longeva, além de abrangente, como já aludido, quanto Moraes e Silva.

Na seção 6, intitulada *O Processor de Normatização do Português na Província de Sergipe del Rey*: *a obra de José Ortiz* (1862), procedemos ao estudo e à análise de seu *Novo Methodo de Estudar a Grammatica Portugueza*, comparando sua obra com as de Jerônimo Soares Barbosa (1822), Antônio de Moraes e Silva (1806; 1824) e Francisco Sotero dos Reis (1871). O objetivo dessa seção é o de apresentar a obra de Ortiz enquanto compêndio escolar, suas subdivisões e metodologia de ensino, bem como o seu conceito de gramática – e de língua –, contrastando-a com as obras supracitadas. Nesse procedimento, fizemos o cruzamento não só dos conteúdos presentes no trabalho de José Ortiz com os demais gramáticos, mas também entre estes que serviram de parâmetro para a comparação.

Fizemos, dentro do possível, a comparação cruzada com todas as classes gramaticais (morfologia) e a sintaxe (Regular e Figurada) – o autor não trata das outras partes da gramática, ou seja, da *Prosodia* e da *Orthographia* –, apontando as semelhanças e diferenças entre elas e, quando nos foi oportuno, tecemos alguns comentários, de nosso próprio juízo, sobre as convergências e discrepâncias encontradas durante a leitura das ditas obras. No que concerne à normatização, observa-se um forte traço lusitanizante na obra de José Ortiz, não muito diferente das de Moraes e Silva e Sotero dos Reis. Recorre com frequência, porém, à artificialidade na construção dos exemplos e explicações, sem citar ou mencionar nenhum gramático ou autor que respalde suas asserções.

No tocante à metodologia, esta se baseia na memorização, explicitada nos seus *Conselhos*, um recurso pedagógico utilizado desde os jesuítas, pelo menos, embora, ironicamente, criticado pelo próprio José Ortiz em sua *Advertencia*, ao afirmar que o seu método pretendia evitar que os discípulos "decorassem" os conteúdos ministrados. Os exercícios propostos baseiam-se na cópia e repetição de construções de frase e períodos descontextualizados, os quais os discípulos deveriam trazer prontos para a aula seguinte e corrigidos pelo mestre. Embora Ortiz sugira a adoção de um dicionário e de uma gramática da língua nacional para o trabalho escolar, resta evidente a pouca eficácia destes instrumentos metalinguísticos em face à indaqueção metodológica para o ensino dos rudimentos da gramática da língua portuguesa, que, como dito, é pautada pela

memorização e repetição de frases descontextualizadas e, em muitos casos, iverossímeis do ponto de vista do *uso*.

Em que pesem os problemas de ordem vária detectados na obra de José Ortiz, esta nos serviu de fonte de grande valor histórico para nossas investigações sobre o ensino de língua portuguesa no século XIX, bem como sobre a sua difusão e normatização, tendo como meio obras elaboradas para esse fim por intelectuais de diversas áreas que nem sempre dialogavam com o universo das Letras, como foi o caso de José Ortiz, um médico – e depois "bacharel em Letras", como ele mesmo se intitula na apresentação de sua obra – que foi bastante atuante na área da Educação, conforme pudemos atestar em alguns relatórios da Província do Espírito Santo a que tivemos acesso.

Cabe-nos aqui, por fim, trazer a nosso leitor uma breve explicação sobre o porquê de termos tido como objeto de estudo do processo de normatização do português, em Sergipe del Rey, apenas a gramática de José Ortiz e não outras obras e/ou compêndios destinados a este fim.

Em nossas buscas, que tiveram como itinerário a Biblioteca Pública do Estado de Sergipe (Epifânio Dória), o Instituto Histórico e Geográfico do Estado de Sergipe, o Arquivo Público do Estado de Sergipe, o CEMAS – Centro de Memória do Atheneu Sergipense –, dentre outros locais, diversos foram os documentos encontrados que trazem dados muito relevantes sobre a história de Sergipe e, em nosso caso específico, sobre a História da Cultura Escrita e História da Educação deste Estado[4]. Vastos são os documentos que nos possibilitariam "recontar" a História da Educação de Sergipe, tais como ofícios, atos, relatórios e falas presidenciais, bem como ofícios e cartas de professores e relatórios diversos de inspetores e diretores da Instrução Pública sergipana. Estes mesmos documentos nos possibilitariam construir uma narrativa sobre uma história social linguística em Sergipe, dada a grande quantidade de informações sobre movimentações demográficas, áreas que foram (ou não) contempladas pela instrução pública e privada, perfil do público alvo, formação do corpo docente, investimento financeiro na educação etc.

[4] Diferentemente do CEMAS e do IHGSE, onde encontramos seus documentos muito bem organizados e conservados, o estado de conservação das obras raras na Biblioteca Pública Epifânio Dórea e os documentos arquivados no Arquivo Público do Estado de Sergipe encontram-se em lastimável estado de conservação. Tanto no APES quanto na Biblioteca Pública há uma grande carência de material humano e recursos financeiros necessários para se dar a devida atenção à memória do Estado de Sergipe, que se vai perdendo, ano após ano.

Ocorre que, embora tenhamos encontrado muitas informações sobre número de alunos nas escolas, aulas que foram abertas e fechadas em tais e tais localidades, professores que foram removidos, contratados e/ou jubilados, disciplinas que foram incluídas e/ou excluídas das matrizes em voga etc., nada ou quase nada encontramos sobre obras (com título e autoria) utilizadas para o ensino de língua portuguesa. É verdade que encontramos em alguns documentos a menção à utilização de "Grammatica Philosophica", sem, contudo, haver a indicação do nome do compêndio e de sua autoria.

Isso não significa que não existam documentos mencionando autores e suas obras, tais como ofícios e cartas de professores para diretores e/ou inspetores da Instrução Pública, nos quais os mestres solicitam, além dos necessários "utensílios", obras para o ensino de ler, escrever e contar. Igualmente, acreditamos que existam ofícios trocados entre presidentes provinciais e diretores da dita repartição pública que ainda não foram localizados[5]. Foi por meio de um "feliz achado[6]", entre esses ofícios, que chegamos a José Ortiz e sua gramática.

Ainda que o ideal tivesse sido a utilização de um *corpus* maior, com ao menos mais duas ou três obras do mesmo gênero, o que, de fato, nos permitiria uma mais ampla análise acerca da gramaticografia vigente e do processo de normatização linguística daquele período, pensamos que a obra de José Ortiz nos forneceu dados suficientes para a devida interpretação e compreensão do momento em que se encontravam os estudos linguísticos no Brasil e, no concernente à norma a ser ensinada, a evidente "predileção" pelo padrão lusitano.

Sendo assim, acreditamos que o trabalho que ora damos por findo, em que pesem suas imperfeições, poderá contribuir para novos estudos sobre o tema, posto que muito há ainda o que fazer.

---

[5] Encontramos recentemente um ofício no qual a professora de Primeiras Letras solicita, entre outras obras, a gramática de José Alexandre Passos, advogado e professor da Província de Alagoas. Conseguimos encontrar a 12ª edição desta obra, um resumo de sua obra original, que fora utilizada em Alagoas, Sergipe, Bahia e Rio de Janeiro. Como já estávamos muito adiantados neste trabalho, não haveria tempo suficiente para sua análise.

[6] O achado desse ofício presidencial nos fez dar início a um trabalho demorado em busca da obra sugerida pelo Presidente a seu então diretor da Instrução Pública, o baiano Guilherme Rebello. Como o ofício afirmava que a dita obra estava sendo usada na Província do Espírito Santo, canalizamos nossos esforços naquela direção. Para nossa sorte, encontramos o único exemplar ainda existente na Biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo, em seu setor de Obras Raras. A equipe da Biblioteca capixaba, sob a organização da Sra. Edna Faria Reis, entendendo a importância de nosso trabalho, prontamente procedeu à digitalização da gramática de José Ortiz e a nos cedeu, sem nenhum custo.

2 DO CONCEITO DE HISTÓRIA À HISTÓRIA SOCIAL LINGUÍSTICA: UM BREVE PERCURSO

2.1 Palavras iniciais

Esta seção apresenta três objetivos que se inter-relacionam. O primeiro deles pretende traçar um breve percurso pelo qual a História Cultural seguiu até tornar-se um campo (ou dimensão) de pesquisa consolidado no que se refere à sua metodologia e às fontes por ela utilizadas. O segundo objetivo é o de apresentar os contributos da História Cultural para a constituição da História da Cultura Escrita enquanto uma subespecialidade ou novo domínio dentro da História Cultural, uma vez que esta se apropria dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos daquela, tendo como tema central a cultura do escrito (práticas, representações e apropriações da leitura e da escrita em sociedades distintas e em tempos pretéritos). O terceiro e último desses objetivos é traçar um (breve) paralelo ou "diálogo" entre a História da Cultura Escrita e a História Social Linguística (MATTOS e SILVA, 2004) ou da História Social da Linguagem (BURKE, 2010), cujo intuito é o de se mostrar que essas duas subespecialidades do saber histórico contribuem uma com a outra no fazer de uma *história externa* de uma dada língua.

Veremos, ao longo de nossa exposição, que a História da Cultura Escrita, ainda que tangencialmente, toca em vários aspectos do social, especialmente quando lida com questões tais como *alfabetização* e *letramento*. São dados obtidos através da História Social, contudo, que auxiliam no entendimento sobre a difusão do escrito, seja por meio da escolarização, seja por meio da circulação e recepção de textos escritos em ambientes não escolares, seja, ainda, por práticas pedagógicas em ambientes domésticos ou religiosos. Os dados demográficos que mostram a evolução populacional, bem como o índice de alfabetizados e não-alfabetizados, de escravizados e libertos, de pardos e brancos que tiveram ou não acesso ao escrito etc., são informações relevantes para a elucidação de questões referentes ao acesso à cultura escrita.

O devido mapeamento das distribuições demográficas dentro de um determinado marco temporal, o levantamento da configuração étnica dessas populações, desde o início de nossa colonização, no século XVI, como sonhou Serafim da Silva Neto (1950), até ao século XIX, quando se deu a *relusitanização* do país, com a chegada de D. João VI e sua corte, são dados históricos que, combinados aos dados coligidos pelo historiador da

cultura escrita, permitem ampliar a compreensão acerca do processo de normatização linguística do Brasil, em geral, e da Província de Sergipe del Rey, em particular, objeto central de nosso trabalho.

Passemos, então, à nossa breve incursão na História, iniciando pelo próprio conceito de história e como esta disciplina se desmembrou em outras subespecialidades, necessárias para dar conta da imensa quantidade de temas que se colocavam e ainda se colocam diante do historiador.

2.2 Do conceito de História e suas subespecialidades

Sabe-se que, assim como tem ocorrido com outras disciplinas (Sociologia, Psicologia, Geografia, Química, Física etc.), a História tem-se fragmentado em "outras histórias" na tentativa de melhor responder a questões complexas da sociedade, em momentos históricos distintos, as quais a História, sozinha, supostamente não abarcaria.

À evolução histórica das sociedades humanas, motivada pelos avanços tecnológicos e científicos, seguiram-se novas e variadas formas de relações sociais, o que demandou do historiador um maior refinamento de seu ofício.

Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, quando a profissão de historiador vem a se consolidar, a visão de história concebida pelos historiadores de então era bastante diferente daquela que hoje se nos apresenta. A ideia (ou mesmo o conceito) de história era mais homogênea, apesar de sua variação conceitual, desde os tempos de Heródoto, no século V a.C até o século XX, momento em que a historiografia se tornaria mais complexa à medida que também se complexificaria o mundo que a História tentaria interpretar e explicar.

Já no século XVIII, por exemplo, os historiadores do período iluminista começaram a abandonar a ideia de história enquanto narrativa de fatos e acontecimentos individuais, principalmente aqueles referentes aos grandes feitos históricos (conquistas territoriais, batalhas vencidas etc.). Os primeiros passos em direção a uma história *do povo*, ou mesmo uma história *vista de baixo* – que só se tornará uma nova perspectiva historiográfica no século XX – teriam surgido já em 1765, quando Christian Kestner, magistrado e historiador alemão, quis saber, em um congresso em Gottingen, "se a utilidade da [nova] História que então se concebia também se estenderia a pessoas privadas". Kestner defendia que "o historiador deve[ria] nos descrever o homem em sua

totalidade, e não só nas raras situações especiais em que ele domina povos e conquista países" (KOSELLECK, 2016, p.187).

Nesse período, a História conquista seu espaço científico, à medida que vai se descolando da Teologia e do Direito, passando de disciplina "auxiliar" para autônoma. É a partir do último terço do século XVIII que, na Alemanha, já se concebe uma "escrita pragmática da História", cuja função seria a de beneficiar todos os estratos [sociais] (KOSELLECK, 2016, p. 187). Na França oitocentista, por sua vez, Auguste Comte já reivindicava uma História Social do Conhecimento, uma "história sem nomes", como nos informa Burke (2003, p. 13), em um nítido processo de especialização da História – o que viria a acontecer, mais tarde, com a Sociologia de Émile Durkheim e seus discípulos, cujos estudos sobre as *representações coletivas* levariam ao surgimento da Sociologia do Conhecimento, no início do século XX.

"Descrever o homem em sua totalidade", como desejava Kestner, pressupunha, portanto, estudá-lo não só dentro das cortes e dos palácios marmóreos, mas também em sua comunidade, fosse ela urbana ou rural, observando seus hábitos, costumes e demais práticas socioculturais que representassem sua forma de ver o mundo e de nele se inserir, através de suas diversas atividades e relações, tais como comerciais, profissionais, políticas, religiosas, familiares etc.

Para os historiadores do final do século XVIII e início do século XIX, a História deveria servir ao bem-estar e esclarecimento da sociedade civil como um todo, levando, assim, a uma maior abrangência e amplitude de seu objeto. Conforme nos diz Koselleck (2016),

> Do ponto de vista do conteúdo, colocaram-se, no século XVIII, ao lado da tradicional História das Igrejas e dos Estados, aquelas áreas reivindicadas por Bacon, como História das literaturas, História da arte e da técnica, do comércio, a História da ciência e a História da cultura; enfim – nas palavras de Garterer – a História dos povos, que abrangia tudo (KOSELLECK, 2016, p. 187-188).

Para a consecução dessa "História dos povos", o historiador contemporâneo muito provavelmente conduzirá seu trabalho norteando-se por três eixos que, segundo Barros (2004), seriam: aquele que orientará o recorte temático de seu interesse; aquele que apontará para o caminho ou método que mais eficientemente trará à tona as respostas às suas inquietações; aquele que lhe dará a visão de primeiro plano ou o enfoque sobre seu objeto.

Esses três eixos (tema; método; enfoque) são denominados, respectivamente, *domínio*, *abordagem* e *dimensão*, resultantes do processo de *hiperespecialização* do conhecimento científico – que no caso da História, de acordo com Barros (2004), poderíamos chamar, também, de "loteamento" do saber histórico, ou seja, a História partida em "lotes" de subáreas, com seus respectivos especialistas.

A hiperespecialização historiográfica, cujo crescimento mais vigoroso teve início na segunda metade do século XX, seguiu uma tendência de compartimentalização do conhecimento, também percebida em outras disciplinas – como já apontamos acima –, visando a dar conta do "homem em sua totalidade", para uma vez mais nos referirmos a Kestner, em sua indagação nos idos do século XVIII. Assim, como nos diz Barros (2004),

> O historiador de hoje é um historiador da cultura, um historiador econômico, um historiador das mentalidades, um especialista em História da Mulher, um medievalista ibérico ou um especialista nos estudos da Antiguidade Clássica, ou quem sabe ainda, um doutor em História do Brasil Colonial mais particularmente especializado nos processos de visitação da Inquisição do Santo Ofício (BARROS, 2004, p. 9).

A complexificação do mundo fez com que os estudiosos buscassem o aprimoramento de suas técnicas e métodos para a compreensão deste mesmo mundo. Além disso, conforme afirma Barros (2004), a maneira de enxergar e interpretar um mesmo objeto deixou de ser única: uma imagem, um texto ou qualquer outro artefato histórico estaria atravessado por mensagens polissêmicas, o que faria com que o pesquisador-investigador tivesse de escolher a abordagem que melhor se afinasse com a dimensão por ele escolhida. Em consequência dessa forma diversa de se enxergar os fenômenos, ocorrerá uma *fragmentação de perspectiva*, conforme define Barros (2004). Será esta fragmentação de perspectiva, aliada a uma subdivisão interna nos diversos campos do saber, que promoverá a hiperespecialização nos estudos científicos.

No que concerne ao campo da História, Barros (2004) alerta para o fato de que o historiador, ao se hiperespecializar, corre o risco de não conseguir dar respostas plausíveis às suas próprias indagações, posto que, ao isolar-se, o historiador-especialista perderá de vista o todo da História. Chama-nos a atenção o alerta de Barros (2004) quando ele nos esclarece este cenário, dizendo que:

> [...] a hiperespecialização em História Econômica (ou em qualquer outro campo) pode conduzir ao esquecimento de que o mundo humano não pode ser decalcado do social, do político, do mental, ou de que a

> especialização exclusiva em métodos de História Serial pode impedir que se resolva um problema histórico naquele ponto onde se requer precisamente uma boa história quantitativa, uma recolha de depoimentos da História Oral, e assim por diante.
> Não importa a que enfoque o historiador se dedique ou esteja mais habituado, dificilmente ele poderá alcançar um sucesso pleno no seu ofício se não conhecer todos os outros enfoques possíveis – talvez para conectá-los em determinadas oportunidades, talvez para compor com alguns deles o seu próprio campo complexo de subespecialidades, ou talvez simplesmente para perceber que a história é sempre múltipla, mesmo que haja a possibilidade de examiná-la de perspectivas específicas (BARROS, 2004, p. 14-15). (Grifo nosso).

A interlocução entre os múltiplos campos históricos coloca-se como uma práxis obrigatória para o historiador que deseje analisar seu objeto em profundidade, sem descartar as contribuições de áreas aparentemente muito diferentes entre si. Assim, estudos tais como em antropologia histórica, linguística histórica, sociolinguística histórica, demografia histórica etc. são o resultado de combinações epistemológicas outrora inconcebíveis, mas, como hoje sabemos, primordiais para o pleno entendimento dos fenômenos das Ciências Humanas e Sociais.

A chamada *crise dos paradigmas*, ou seja, a rejeição aos então vigentes modelos e sistemas interpretativos e explicativos globalizantes, crise esta instalada no seio das Ciências Humanas e Sociais em geral, fez com que muitos historiadores abandonassem os modelos por eles antes defendidos – como foi o caso de alguns historiadores marxistas e outros seguidores da Escola dos *Annales*, por exemplo – e revisassem seus conceitos, indo buscar modelos alternativos mais adequados à nova realidade social em outras áreas do conhecimento.

Foram socorrer-se os historiadores, principalmente a partir das décadas de 60 e 70 do século passado, na Sociologia, na Ciência Política e na Economia, uma vez que a História tinha sido abalada em suas bases, caducas que estavam as correntes filosóficas, que lhes haviam dado suporte teórico-metodológico. Conforme nos diz Pesavento (2014) acerca dessa migração dos historiadores para áreas vizinhas, tal medida se justificava, pois esses campos de pesquisa

> [...] eram os grandes parceiros da História dessa época, não exatamente como ciências auxiliares, como ela os tivera no outro século, mas como interlocutoras que lhe davam o embasamento explicativo e teórico para colocar-se como ciência. A História juntava dados e os ordenava, as outras ciências interpretavam! (PESAVENTO, 2014, p.14).

Como resultado dessa interlocução com áreas avizinhadas do conhecimento, a História terminou por "capitular" diante da realidade da especialização, ou mesmo da hiperespecialização, como já anteriormente assinalado. A hiperespecialização atendeu não só às necessidades dos historiadores em seus interesses científicos pessoais, mas também às demandas da mídia (revistas especializadas, jornais, documentários etc.) e às do mercado editorial em geral, o que fez com que a História também tivesse de servir a outros propósitos que não apenas o exclusivamente científico. De acordo com Barros (2004),

> Sem contar com o já tão discutido agravante de que – com a propalada crise dos grandes modelos de 'história total' – a História já tão fragmentada em 'dimensões' (econômica, política, social) partiu-se com o apoio da mídia e das demandas editoriais em inumeráveis "migalhas" relacionadas aos novos 'domínios históricos' (história da religiosidade, da feitiçaria, da vida privada). O historiador das últimas décadas do século XX viu-se assim autorizado, tanto pela tendência à hiperespecialização do homem moderno, como pelas novas modas historiográficas, a cuidar zelosamente de seu pequeno canteiro, como se nada mais importasse além de uma rosa rara (BARROS, 2004, p. 13-14).

Preocupado com essa questão, Barros (2004, p. 16) alerta que a forma de se enfrentar o risco de respostas parciais ou mesmo da impossibilidade de se abordar o fenômeno observado de forma adequada, do ponto de vista teórico-metodológico, como consequência da hiperespecialização, é "não utilizar as classificações – ou seja, as delimitações de dimensão e/ou de domínio – como limites ou pretexto para o isolamento". Segundo o mesmo autor, "não se justifica o recuo diante de uma curva demográfica, quando o objeto de estudo o exige, sob o pretexto de que a sua é apenas uma história cultural". "Da mesma forma", prossegue o autor, "um historiador econômico não pode recuar diante dos fatos da cultura (ou dos aspectos culturais de um 'fato econômico')" (BARROS, 2004, p.16).

Embora seja uma realidade incontornável a questão da hiperespecialização, Barros (2004, p.15) deixa claro que tal subdivisão não pressupõe, ou ao menos não deveria pressupor um "aquartelamento epistemológico" no fazer historiográfico, uma vez que o diálogo entre as subáreas não só é necessário, mas também imprescindível para a compreensão da realidade. De acordo com o autor,

> Apesar de falarmos frequentemente em uma "História Econômica", em uma "História política", em uma "História cultural", e assim por diante, a verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente

> econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas. Mas o ser humano em sua ânsia de melhor compreender o mundo, acaba sendo obrigado a proceder a recortes e a operações simplificadoras, e é nesse sentido que devem ser considerados os compartimentos que foram criados pelos próprios historiadores para enquadrar os seus vários tipos de estudos históricos (BARROS, 2004, p.15). (Grifo nosso).

Para Barros (2004), os problemas pertinentes à fragmentação do saber afetariam a prática historiográfica hodierna, de maneira intermitente. Por exemplo, "o diagnóstico econômico pode não dar conta de um problema das mentalidades, e o sangramento social que produz uma revolução política pode ter como causa *mater* uma questão religiosa" (BARROS, 2004, p. 13).

O autor salienta que, ao fazer o seu recorte (domínio), o historiador deve estar atento para quais abordagens e dimensões poderão confluir para a condução de seu trabalho investigativo. Em suas palavras, é

> Desnecessário dizer que os historiadores podem unir em uma única perspectiva historiográfica uma dimensão (por exemplo, a História Econômica), uma determinada abordagem (a História Serial), e um certo domínio (a História dos Camponeses). Na verdade, muitos outros tipos de combinações serão possíveis, até mesmo no interior de um grupo de critérios [...] (BARROS, 2004, p. 20). (Grifo nosso).

Em nossa perspectiva, como apresentado na abertura desta seção, o trabalho está inscrito na dimensão da História Cultural, estando nosso tema no âmbito da História da Cultura Escrita. Por tratar-se da cultura do escrito no processo de escolarização dentro do período imperial brasileiro, tendo como campo empírico a Província de Sergipe del Rey, nos utilizaremos, também, dos métodos utilizados pela História da Educação, ou seja, o levantamento criterioso de fontes relacionadas ao processo de escolarização no Brasil em geral e em Sergipe especificamente, dentro do período recortado, após o qual faremos a seleção, leitura e interpretação dos dados presentes em tais fontes.

Embora, em nossa ótica – Barros (2004) não a classifica em nenhum de seus três eixos –, a História da Educação seja ela mesma uma dimensão ou campo de observação que compõe o todo social, a interlocução desta com a História da Cultura Escrita (e mesmo com a História Cultural) tem-nos fornecido os subsídios metodológicos necessários à condução do trabalho que aqui damos a conhecer.

Assim, a história do livro, a história da escrita, a história da formação docente, a história das ideias pedagógicas, a história da legislação educacional etc., que se encontram

na base da metodologia da História da Educação, nos atendem, do ponto de vista da abordagem utilizada, ao fornecerem dados extremamente relevantes ao trabalho.

A História Cultural, cujo percurso histórico passamos a discutir, de forma breve, nos parágrafos que se seguem, é uma das muitas "histórias" que surgiram ao longo das últimas décadas e que, pouco a pouco, foi se consolidando como importante campo de pesquisa na historiografia moderna. Em seguida, trataremos, como dissemos anteriormente, dos contributos da História Cultural para a História da Cultura Escrita e, por fim, como esta se aplica ao nosso trabalho, ao articular-se com a História da Educação.

2.3 História Cultural: um breve percurso

A História Cultural pode ser considerada uma disciplina relativamente recente, quando comparada às suas coirmãs (a História Social, a História Econômica, a História Política). Ela surgiu como um desdobramento das insatisfações que se acumulavam frente à chamada "grande narrativa", ou a história dos grandes feitos, dos grandes homens e de suas conquistas. Este fazer historiográfico da História Política não é novo. Suas origens remontam, pelo menos, ao Império Romano, a partir do século III a.C., com a narração das Guerras Púnicas, e tendo como principais historiadores Salústio, Tito Lívio e Tácito, ou Heródoto e Tucidides, historiadores gregos do século V a.C., apenas para citarmos os mais conhecidos e famosos, cuja história não possuía, na Antiguidade, o conceito hodierno.

Não era diferente no início da Idade Moderna. No caso do mundo lusófono, o mesmo se dá desde o século XVI, quando João de Barros escreve suas *Decadas*[7] (completadas após sua morte, em 1570), a pedido do rei D. João III. Essa obra monumental teve o objetivo de narrar os grandes feitos políticos de Portugal no continente asiático e, ao mesmo tempo, retratar a história do povo português. Por sua habilidade enquanto escritor e gramático (publicou sua *Grammatica da Língua Portuguesa*[8] em 1540), foi convidado pelo rei para contar parte da história de Portugal em forma de crônica, o que era bem comum desde os gregos e romanos, que se utilizavam de seu domínio da retórica para narrar e ilustrar a história de seu tempo.

[7] Ortografia original.
[8] Ortografia original.

A partir do século XVIII, um grupo de estudiosos da Escócia, da França, da Itália, da Alemanha e de outros países periféricos começou a se preocupar com o que denominaram “a história da sociedade”, uma história que não se limitava a guerras e à política, mas que também incluía as leis e o comércio, a moral e os costumes. Para esses “novos historiadores” – o termo “historiador” está sendo por nós usado aqui, anacronicamente, visto que, como já assinalado anteriormente, a profissionalização dos historiadores só se estabelecerá a partir do século XIX –, não só o documento de arquivo seria a fonte para a narrativa do passado, mas também toda e qualquer fonte, que geralmente pertencia a outros campos do saber.

Assim, esses intelectuais iniciaram, já naquele período, a conceber novos domínios historiográficos ao estudar a história dos valores da cavalaria, a história da arte, da literatura e da música (BURKE, 1991; KOSELLECK, 2016).

Não fora sem enfrentamentos e oposições que o novo grupo de historiadores buscou encontrar sua demarcação de território. Na Alemanha, até meados do século XIX, Leopold von Ranke e seus seguidores criticaram duramente o trabalho dos historiadores socioculturais, argumentando que as verdadeiras fontes eram aquelas chanceladas pelo arquivo, ou seja, as chamadas “fontes oficiais”, fornecidas por instituições estatais. A obsessão de Ranke pelas fontes oficiais era tanta que, em suas viagens, tanto pela antiga Prússia quanto por outros países europeus (principalmente Áustria e Itália), o professor-pesquisador da recém-criada Universidade de Berlim solicitava as fontes originais para lê-las nas residências onde se hospedava e lá as copiava em seus cadernos. Em outras ocasiões, dependendo do valor histórico das fontes consultadas, chegava a propor a compra delas.

Seus estudos em Filologia muito lhe seriam úteis na busca por documentos autênticos. Sendo assim, usará seus conhecimentos naquela disciplina para utilizá-la como método de certificação das fontes, especialmente aquelas que tratassem de questões políticas, seu tema predileto. Teria dito von Ranke que “a narrativa de um historiador pode, ainda que contendo alguns erros, ter um certo grau de fidedignidade; mas um documento é completamente falso, ou completamente verdadeiro” (ARAÙJO, 2013, p. 80).

Isso ilustra bem o desprezo de Leopold von Ranke a qualquer tipo de fonte que não fosse “oficial”. Segundo Burke,

> Os epígonos de Ranke foram, porém, mais intolerantes que o mestre e, numa época em que os historiadores buscavam profissionalizar-se, a história não-política foi excluída da nova disciplina acadêmica. As novas revistas profissionais fundadas no final do século XIX, tais como Historische Zeitschrift (1865), Revue Historique (1876) e a English Historical Review (1886), concentravam-se na história dos eventos políticos. O prefácio do primeiro volume da EHR declarava sua intenção de dedicar-se aos temas da Política e do Estado. Os ideais dos novos historiadores profissionais foram sistematizados em compêndios sobre o método histórico, como, por exemplo, o dos historiadores franceses Langlois e Seignobos, Introduction aux études historiques (BURKE, 1991, p. 12).

Neste contexto, os historiadores socioculturais viram-se alijados do meio acadêmico e seus trabalhos foram considerados mero "diletantismo", não tendo nenhum valor para o acréscimo de novos conhecimentos, muito menos para sua consolidação enquanto disciplina universitária, posto que a História Política, nessa época, era hegemônica em praticamente todas as instituições superiores.

Essa situação começa a modificar-se, porém, por volta do final do século XIX e início do século XX. Isto se deu logo após o surgimento da Sociologia, tendo como seu maior expoente Émile Durkheim. Os sociólogos puseram-se frontalmente contra a forma obsoleta de se fazer pesquisa histórica, como foi o caso de Auguste Comte e outros:

> Os fundadores da nova disciplina, a sociologia, expressavam pontos de vista semelhantes. Augusto Comte ridicularizava o que chamava de "insignificantes detalhes estudados infantilmente pela curiosidade irracional de compiladores cegos de anedotas inúteis", e defendia o que chamou, numa frase famosa, "uma história sem nomes" (Comte, 1864, lição 52). Herbert Spencer queixava-se de que "As biografias dos monarcas (e nossas crianças aprendem pouco mais do que isso) pouco esclarecem a respeito da ciência da sociedade" (Spencer, 1861, pp. 26ss). Da mesma maneira, Durkheim despreza os acontecimentos particulares, nada mais do que "manifestações superficiais"; a história aparente mais do que a história real de uma determinada nação. (Durkheim, 1896, p.v.) (BURKE, 1991, p. 13).

A partir daí, diversos foram os interesses dos historiadores, que passaram a investigar temas até então descartados pela história tradicional. Estudos econômicos e socioculturais, que abordavam desde a história dos preços, passando pela história da infância, da morte e do amor foram tratados. Não se concebia mais apenas uma história política que se resumisse a biografias e a feitos grandiosos: o mundo real era mais do que isto. Esse mundo era constituído de pessoas comuns, cujas práticas culturais tinham muito a dizer. O estudo das relações entre o homem e a sociedade e como esta criava um mundo

dado a ler e a interpretar – para nos apropriarmos um pouco das ideias de Chartier (2002) – passou a ser o centro dos interesses dos historiadores.

Abrem-se, assim, várias possibilidades de objetos a estudos diversos, tais como a cultura popular, a cultura letrada, as representações, os sistemas educativos, assim como as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais e a mediação cultural através de intelectuais, ou de quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de cultura (BARROS, 2004, p. 55).

No final da década de 20 do século passado, mais precisamente em 1929, surge, na França, a chamada Escola dos *Annales*, uma revista que tinha como objetivo, conforme Burke (1992, p. 23), "exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica". A Revista *Annales* foi fundada por dois grandes intelectuais que vislumbraram a possibilidade de se fazer uma espécie de "história total" da sociedade francesa. Eram eles Lucien Febvre e Marc Bloch. Esse projeto teve uma longa produção, conduzida por três gerações de historiadores, além de seus fundadores, tais como, Georges Lefebvre, Georges Duby, Philippe Ariès, Ferdinand Braudel, Jacques Le Goff e Roger Chartier.

Não é nosso objetivo discorrer sobre o trabalho das três gerações da Escola dos *Annales*, mas, para a discussão que aqui propomos, faz-se necessária a observação do surgimento dessa revista, que depois se institucionalizou e tornou-se uma espécie de "ponto de viragem", nos estudos historiográficos, que desembocariam no desenvolvimento da História Cultural e da chamada *Nova* História.

Dentre a diversificada gama temática de interesse dos historiadores dos *Annales*, um tema que muito interessou Lucien Febvre, e foi investigado por seus seguidores, refere-se à história *das mentalidades*. Para Febvre e Bloch, a história devia ocupar-se de questões-problema, ou seja, buscar respostas a questões que partissem de uma problematização, de uma reflexão sobre um dado fenômeno histórico. Dessa forma, estudar como uma determinada sociedade entendia o mundo a partir das observações de suas práticas culturais, analisando o indivíduo dentro de sua coletividade, e não só as estruturas, possibilitaria ao historiador compreender a forma de pensamento daquela sociedade.

Assim, as crenças (não só religiosas), os mitos e o folclore, as tradições, o sistema de valores e de representações coletivas, típicas de uma sociedade e de uma época específica, passariam a ser relevantes. A título de ilustração, Febvre se questionava, por

exemplo, se haveria uma mentalidade coletiva nas sociedades pretéritas e se Rabelais teria sido ateu.

A história das mentalidades, carro-chefe nas investigações dos *Annales*, era, de acordo com Vainfas (1997), uma forma de combate a "uma história que se furtava ao diálogo com as demais ciências humanas, a antropologia, a psicologia, a linguística, a geografia a economia e, sobretudo, a sociologia, rainha das disciplinas humanísticas na França desde a obra de Durkheim" (VAINFAS, 1997, p. 189).

Essa *nova* história, proposta por Bloch e Febvre, tinha como preocupação as massas "anônimas" e seus respectivos modos de viver, sentir e "pensar". Nessa nova perspectiva, o que se levava realmente em consideração era a dinâmica das estruturas sociais e as condições da vida material, sem, no entanto, ter como enfoque o aspecto econômico, o que se colocava, como se sabe, diametralmente oposto à concepção marxista de se estudarem os fenômenos sociais.

O grande diferencial dessa nova forma de se conceber a história residia no fato de que a história das mentalidades era essencialmente interdisciplinar, já em sua concepção, como resultado da interlocução de seus fundadores com o geógrafo Paulo Vidal de La Blache, o antropólogo Lucien Lévy-Bruhl, o linguista Antoine Meillet, o historiador da arte Émile Male, além de diversos intelectuais também atentos à importância da interlocução entre disciplinas afins (BURKE, 1992; VAINFAS, 1997).

Em que pesem as contribuições da história das mentalidades para um novo fazer historiográfico, esta modalidade sofreu muitas críticas de historiadores das décadas de 70, 80 e 90 do século passado, por entenderem que tal estudo carecia de sustentação teórico-metodológica, principalmente quando se aplicavam as técnicas da história quantitativa. Tanto a história das mentalidades quanto a história serial teriam "chegado ao seu limite" (BURKE, 1992; VAINFAS, 1997; BARROS, 2004).

Geoffrey Lloyd (1990), por exemplo, assinalou várias incongruências na história das mentalidades em sua obra *Desmystifying Mentalities* (Desmistificando as Mentalidades), ressaltando as inconsistências teóricas por trás das mentalidades, que, em linhas gerais, defendiam a existência de uma forma de pensar coletiva em detrimento das variações individuais, ou mesmo a coexistência de *múltiplas mentalidades* em uma única mente, como fora defendido por Le Goff, em 1974, ao citar Luis XI. Para o autor britânico, se seria difícil sustentar

> [...] a atribuição de uma mentalidade compartilhada a um grupo, imagine-se, então, a uma sociedade inteira. Para começar, isso sempre traz o risco de se ignorar ou minimizar as variações individuais (cf. Burke, 1986, p. 443). Coletividades não pensam, somente indivíduos pensam (cf. Jahoda, 1982, p. 182), mas isso não quer dizer que *qualquer* grupo, *qualquer* sociedade consista de indivíduos com características mentais inteiramente uniformes. Além disso, para que haja uma generalização sobre uma mentalidade, fazem-se necessárias mais do que peculiaridades percebidas, meramente isoladas: no mínimo, as características consideradas distintas precisam ser não só distintas, mas recorrentes e penetrantes[9] (LLOYD, 1990, p. 5). (Tradução livre nossa).

Antes de Lloyd, porém, outros críticos da história das mentalidades já se vinham posicionando contra essa forma de estudar o passado, como foi o caso de Pierre Vilar, grande historiador francês que, na década de 70, condenava seu colega, Michel Vovelle, porque este preferira estudar a "festa revolucionária" e não a própria Revolução Francesa e a luta de classes nela presente (VAINFAS, 1997).

Como consequência das severas críticas recebidas, tanto externamente quanto internamente, muitos historiadores "desertaram" de suas convicções e terminaram por migrar para outros campos (ou subcampos), como foram os casos de Georges Duby, Michel Perrot e Philippe Arès, apenas para citarmos alguns, que levaram sua atenção a outros temas, tais como a "história da sexualidade", a "história da vida privada", a "história do gênero", temas que serviram como "refúgio" a vários historiadores "expatriados" das mentalidades (VAINFAS, 1997).

Roger Chartier, por sua vez, na década de 80 do século passado, viria a ser mais um a apontar as deficiências não só da história das mentalidades, mas também da História em si, enquanto disciplina acadêmica nas décadas de 60 e 70 do século passado. A partir de suas observações e críticas ao modelo então em voga, Chartier formularia os conceitos de *práticas* e *representações* em sua história cultural, como tentativa de explicar o mundo a partir de um viés menos especulativo, mais palpável, através da conciliação entre o simbólico e as apropriações do simbólico, consubstanciadas nas práticas e nas representações sociais.

Em sua síntese dos problemas enfrentados pela História, Chartier (1988, p. 13) afirma que a história era institucionalmente dominante e se encontrava intelectualmente

[9] Converse problems arise in the attribution of a shared mentality to a group, let alone to a whole society. To begin with, this always risks ignoring or playing down individual variations (Burke 1986, p. 443). Collectivities do not think, only individuals do (cf Jahoda 1982, p. 182), but it is not that any group, any society consists of individuals with entirely uniform mental characteristics. Moreover to legitimate the generalisation to a mentality needs more than merely isolated perceived peculiarities: at the very least the characteristics held to be distinctive need to be, not just indeed distinctive, but recurrent and pervasive.

ameaçada: era ainda importante, enquanto disciplina universitária, por conta de seu peso numérico, ascendendo ao segundo lugar, apenas atrás da literatura francesa, em 1967, "mas muito à frente da linguística, da psicologia ou da sociologia". A primazia da história, enquanto disciplina, baseava-se no estudo das conjunturas econômicas e demográficas, ou das estruturas sociais e políticas.

Com o crescimento de outras disciplinas sociais, tais como a sociologia, a psicologia e a linguística, houve um desvio das atenções das hierarquias para as relações, das posições para as representações, colocando em questão, inclusive, suas certezas metodológicas, "consideradas mal fundadas quando confrontadas com as novas exigências teóricas" (CHATIER, 1988, p. 14). A história viu-se, assim, colocada em xeque, o que forçou os historiadores a uma reação:

> A resposta dos historiadores foi dupla. Puseram em prática uma estratégia de captação, colocando-se nas primeiras linhas, desbravadas por outras. Daí a emergência de novos objetos no seio das questões históricas: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. – o que representava a constituição de novos territórios do historiador, através da anexação de territórios dos outros (CHARTIER, 1988, p. 14). (Grifo nosso).

A captação de "novos territórios", no entanto, não significou uma drástica mudança teórico-metodológica no fazer historiográfico da chamada "nova história", uma vez que esta estratégia só poderia resultar na condição de não pôr de lado nada do que tinha estado na base do sucesso da disciplina, ou seja, a manutenção do tratamento serial das fontes, tais como registros de preços, registros paroquiais, arquivos portuários e atos notariais (CHARTIER, 1988, p. 15).

Essa "serialização" dos documentos, segundo vários críticos, fora também um dos "defeitos metodológicos" utilizados pelos historiadores das mentalidades e que, como já aqui assinalado, deu azo à debandada de diversos historiadores, indo refugiar-se em outras paragens.

A História Cultural foi um desses refúgios. Nesta modalidade de se fazer história, recusava-se o conceito de mentalidades por considerá-lo "excessivamente vago, ambíguo e impreciso, quanto às relações entre o mental e o todo social" (VAINFAS, 1997, p. 216).

Mas a História Cultural, de acordo com Peter Burke (2008, p. 15), não seria uma invenção ou nova descoberta, já que era praticada na Alemanha há pelo menos duzentos

anos (*Kulturgeschichte*). Segundo o mesmo autor, encontramos, já em 1780, histórias da cultura humana, ou de determinadas regiões ou nações.

No mundo anglo-saxão (Inglaterra e Alemanha, principalmente), o termo "cultura" foi usado continuamente, no século XIX – a França preferira o termo *Civilização*. Clássicos como *A cultura do Renascimento na Itália*, do historiador suíço Jacob Burckhardt, de 1860 e *Outono da Idade Média*, do holandês Johan Huizinga, de 1919, são dois exemplos trazidos por Burke (2008), que evidenciam a gênese do interesse por questões culturais por parte de historiadores anteriores a Escola dos *Annales* (1929) – fato que mostra uma certa "injustiça" por parte dos fundadores dos *Annales*, ao criticarem o fazer histórico do passado. Na verdade, nem tudo fora somente "história política".

Fora da prática historiográfica francesa – em momentos históricos distintos entre si – estão, apenas para citarmos os mais conhecidos, os ingleses Edward Gibbon e Edward Thompson, os italianos Antonio Gramsci e Carlo Ginzburg e o russo Mikhail Bakhtin, este último, embora não fosse historiador, muito contribuiu para a história cultural com a obra *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento no contexto de François Rabellais*.

Retornando ao século XIX, tanto Burckhardt quanto Huizinga eram muito afeitos às artes, que englobavam obras-primas, a literatura, a filosofia, a ciência etc. Obviamente, havia historiadores especializados em história da arte, da literatura, da filosofia. A diferença entre estes e aqueles reside no fato de que Burckhardt e Huizinga tinham como preocupação "as conexões entre as diferentes artes. Eles concentravam-se no todo, mais do que nas partes, discutindo a relação entre as diferentes artes, [...] o chamado 'espírito da época'" (BURKE, 2008, p. 16-17).

Isso nos leva a perceber que o historiador cultural está em busca de informações nem sempre visíveis à superfície. A leitura do "espírito do tempo" era a interpretação, através da "leitura" de obras de arte, de poemas e demais produções culturais que evidenciavam a cultura do período em que foram produzidas. Essa forma de "ler" o passado remete-nos ao chamado *paradigma indiciário*, método de investigação bastante difundido nos meios acadêmicos que foi desenvolvido e aplicado por Carlo Ginzburg, aqui citado. Esse método leva o historiador a equiparar-se a um "detetive", cuja missão é decifrar enigmas, elucidar enredos e revelar segredos (PESAVENTO, 2014).

Um dos desdobramentos naturais a partir desse novo fazer historiográfico foi a chamada "descoberta do povo", ou seja, o interesse pela cultura popular[10]. Apesar do crescente interesse em se investigar outros aspectos das sociedades que não se resumissem à história política e econômica, a ênfase à chamada *Alta Cultura* era ainda evidente. Embora o interesse pela cultura popular não fosse novidade na Alemanha, desde o século XVIII, como já mencionado, foi somente a partir da década de 60 do século passado que um grupo de historiadores, em sua maioria, anglófonos, se interessou em estudar a cultura proletária, a conhecida "cultura das massas[11]".

Podemos citar, por exemplo, a *Escola Inglesa do Marxismo*, por onde passaram intelectuais tais como o já citado Edward Thompson, Eric Hobsbawn e Chritopher Hill. Com os marxistas ingleses, como aponta Barros (2004, p. 62), o mundo da cultura passa a ser estudado como parte integrante do modo de produção e não mais como um simples reflexo da infraestrutura econômica de uma determinada sociedade. Como já assinalamos anteriormente, muitos historiadores abandonaram os modelos globalizantes de interpretação dos fenômenos sociais – dentre eles, Edward Thompson –, partindo em busca de outros modelos em outras áreas ou na tentativa de ajustar suas práticas historiográficas à realidade social vigente.

Destarte, segundo nos diz Barros (2004), desapareceriam os esquemas simplificados que preconizavam um determinismo linear, tendo sido defendidos pela historiografia stalinista e bastante criticados por Antonio Gramsci, outro historiador marxista também empenhado com as questões culturais da sociedade.

Como vimos mostrando ao longo de nossa exposição, houve um esgotamento das correntes filosóficas que davam sustentação teórico-metodológica às investigações historiográficas. Até mesmo o tão propalado *Materialismo Histórico* de Marx e Engels já não conseguia responder com a mesma eficiência às novas questões de um mundo em contínua complexificação. A reflexão de Thompson deixa clara a nova realidade encontrada pelo historiador contemporâneo. Segundo ele,

---

[10] A cultura popular, conforme Ginzburg (*apud* VAINFAS, 1997, p. 221), é definida pela sua oposição à cultura letrada ou oficial das classes dominantes. Por outro lado, é também correto afirmar que a cultura popular é igualmente definida por conta de suas relações que mantém com a cultura dominante, sendo as características inerentes a cada uma delas "filtradas" de parte a parte, configurando-se, assim, naquilo que Ginzburg veio definir como *circularidade* cultural, ou seja, uma ruptura com o pensamento de que as práticas socioculturais das classes subalternas seriam apenas reflexos daquelas das elites.

[11] *A formação da classe operária inglesa*, em três volumes, de Edward Thompson, discute o conceito de "classe" não tomando apenas o viés marxista, mas levando em conta, também, os aspectos socioculturais que motivaram a formação da classe trabalhadora entre 1780 e 1832, na Inglaterra, o que evidencia um outro olhar para questões sociais que não as relacionadas ao econômico.

> Uma divisão teórica arbitrária como esta, de uma base econômica e de uma superestrutura cultural, pode ser feita na cabeça e bem pode assentar-se no papel por alguns momentos. Mas não passa de uma ideia na cabeça. Quando procedemos ao exame de uma sociedade real, seja qual for, rapidamente descobrimos (ou pelo menos deveríamos descobrir) a inutilidade de se esboçar a respeito de uma divisão assim (THOMPSON *apud* BARROS, 2004, p. 62).

Qual seria, então, o objeto de investigação da História Cultural diante de tantas possibilidades e com um leque tão amplo de fontes? Seria possível recortar um objeto único, não eivado de falhas que levassem o investigador a escolhas teórico-metodológicas equivocadas? E no concernente à abordagem a ser adotada? Quais seriam os critérios para sua seleção e aplicação? Como afirma Barros (2004) – e ele está correto em assim fazê-lo – a história é múltipla e múltiplas são as suas possibilidades de investigação. A grande problemática, como já salientamos, reside na interlocução correta entre áreas distintas para o desenvolvimento de qualquer pesquisa histórica.

Chartier (1988, p. 16-17) tenta dar uma resposta à primeira pergunta – a que se refere ao objeto de investigação da História Cultural – ao dizer que "a História Cultural, tal como a conhecemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler". Em outros termos, a História Cultural, tendo como perspectiva as "práticas" e "representações", poderá examinar tanto os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, como também os processos que envolvem a produção e a difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e, por fim, as normas a que se conformam as sociedades através da consolidação de seus costumes.

No que concerne à noção de "práticas culturais", Barros (2011, p. 46) observa que essa noção deve ser pensada não só em relação às instâncias oficiais de produção cultural, às instituições várias, às técnicas e às realizações – por exemplo, aos objetos culturais produzidos por uma sociedade –, mas também aos usos e costumes que caracterizam a sociedade examinada pelo historiador. Ainda segundo o mesmo autor,

> São práticas culturais não apenas a leitura de um livro, uma técnica artística ou modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os humanos falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros (BARROS, 2011, p. 46-47).

Como sua antecessora, – a história das mentalidades – a História Cultural tem, igualmente, caráter interdisciplinar, uma vez que irá dialogar com outros campos próximos, tais como a história social, a antropologia histórica, a sociologia e a psicologia. Diferencia-se da história das mentalidades, porém, pelo apego excessivo que esta demonstrava ter à longa duração; pela sua desconsideração às mentalidades individuais, ou seja, pela inabalável crença em uma mentalidade coletiva uniforme; pela quantificação e serialização das fontes e, por fim, mas não só por isso, pela adoção de uma noção de *mentalidade pré-lógica*, oriunda da antropologia ultrapassada de Lévy-Brul.

Mesmo a história política, antes combatida, como já mencionamos, também estará sob o olhar atento dos historiadores culturais, posto que as instâncias oficiais – entenda-se, o Estado, a Escola e a Igreja, por exemplo– são também elas promotoras de práticas ao imporem sua ideologia e/ou filosofia, através de seus discursos (político, educativo, religioso etc.).

Nessa perspectiva das "práticas", infere-se, também, que a História Cultural é a "história da alteridade", ou seja, são as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social que, dependendo das classes sociais ou dos meios intelectuais, "criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível (grifo nosso) e o espaço ser decifrado" (CHARTIER, 1988, p. 17).

Na dimensão da História Cultural, o mundo real é "dado a ler" não só através da produção de uma obra literária, de uma obra de arte (uma escultura, uma pintura ou mesmo a música), mas também é *lido* através da interpretação dos discursos proferidos e de quem os utiliza. Destarte, segundo Chartier (1988), "as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros [...]" (CHARTIER, 1988, p. 17).

O historiador cultural, nessa linha de pensamento, estará, necessariamente, dialogando com a Análise do Discurso – não nos deteremos aqui sobre qual filiação teórica, pois não faz parte de nosso objetivo – uma vez que os embates discursivos, denominados por Chartier como "as lutas de representações", fazem parte do jogo que envolve o poder e a dominação de um grupo sobre o outro.

Assim, para a "nova" história cultural,

> As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que

> são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social [...], muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1988, p. 17). (Grifo nosso).

Os discursos que emanam das lutas de representações levam o sujeito à apropriação de (novas) práticas socioculturais. Assim, como aponta Barros (2011, p. 51), um sistema educativo, por exemplo, é inscrito numa prática cultural, e ao mesmo tempo inculcam-se naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter (e de comportamento, conforme já apontou Juliá, (2001), e a viabilizar um determinado repertório linguístico – ou seja, apropriações discursivas ideologicamente concebidas – que serão essenciais para a vida social, pelo menos, tal como a concebem os poderes dominantes.

As práticas e as representações são, assim, complementares umas das outras, visto que as representações engendram práticas socioculturais que, por sua vez, *representam* a ausência de algo ou de alguém ou estimulam o imaginário de um determinado grupo social, no que concerne, por exemplo, ao seu passado mítico fundador, às suas práticas religiosas e culturais, à origem primeira de sua língua etc., propiciando o seu entendimento do presente e de sua posição no mundo social através da leitura de seu passado, inventado, imaginado ou não. Esta reflexão serve para a discussão sobre como certas tradições são discursivamente inventadas, a fim de se justificarem certas práticas e representações que atendam a ideologias específicas.

Francisco Falcon (2002), por sua vez, não se distanciando daquilo que Chartier (1988) concebe como "práticas" e "representações", entende as *práticas culturais* como "cultura objetivada", ou seja, "o conjunto de obras, realizações, instituições que conferem originalidade e/ou autenticidade à vida de um grupo humano, inclusive seus usos e costumes, nem sempre imediatamente dados" (CHARTIER, 1988, p. 60). Por *representações culturais*, o mesmo autor as interpreta como sendo a cultura *representada*, "como resultante de algum tipo de ação (mental, espiritual, ideológica, como queiram) das práticas culturais sobre o respectivo grupo humano considerado [...]" (CHARTIER, 1988, p.61). As *práticas* e as *representações culturais* seriam, assim, as duas faces de uma mesma "moeda" – a cultura –, tendo esta o papel de representante coletivo de um determinado grupo social.

No tocante à segunda indagação, – a que se refere à seleção e aplicação da abordagem ideal ao objeto investigado – é importante que se lembre de que, pela sua

própria natureza interdisciplinar, a História Cultural estará aberta a um amplo leque de possibilidades, a depender do domínio no qual o historiador se especializou ou pretenda especializar-se. Independentemente de sua escolha, o historiador que deseje navegar pelos mares da História Cultural deverá estar atualizado sobre os conceitos atribuídos à palavra "cultura", termo fundamental para sua escolha metodológica.

Cumpre-nos realçar, portanto, as relevantes contribuições da antropologia, especialmente entre as décadas de 60 e 90 do século passado, que muito atraíram historiadores, não só culturais, mas também econômicos e políticos, por conta da amplitude dada ao conceito de "cultura", especialmente após as contribuições de Clifford Geertz. Burke (2008) enfatiza que

> Muitos historiadores aprenderam a usar o termo "cultura" no sentido amplo [...]. Alguns deles, especialmente na França, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, frequentaram seminários de antropologia, tomaram de empréstimo alguns conceitos e construíram uma abordagem que veio a ser conhecida como "antropologia histórica", muito embora "história antropológica" talvez fosse mais apropriada. Uma das mudanças mais significativas que se seguiu a esse longo momento de encontro entre história e antropologia – encontro que ainda não chegou ao fim, embora provavelmente esteja menos estreito – foi o uso do termo "cultura" no plural e em um sentido cada vez mais amplo (BURKE, 2008, p. 44).

Falcon (2002), por sua vez, ao tratar da relação entre historiadores e antropólogos no concernente ao conceito de cultura, nos diz que:

> Os historiadores, embora se utilizem implicitamente de algum conceito de *cultura* toda vez que aludem, em seus textos, aos chamados aspectos ou *manifestações culturais*, nem sempre se dão ao trabalho de refletir sobre tal conceito. Hoje em dia, com certeza, os historiadores, bem mais do que os filósofos, admitem que a palavra "cultura" não possui qualquer transparência ou univocidade de significação, daí tenderem a levar na devida consideração as contribuições de seus colegas da Antropologia e da Etnologia. Todavia, conviria não alimentar em demasia esta nossa expectativa otimista quanto aos antropólogos. Também entre eles a palavra "cultura" suscita mais indagações do que certezas (FALCON, 2002, p. 59-60).

A opacidade de significação da palavra "cultura" faz com que a própria "fisionomia" do que viria a ser *história cultural* torne-se difusa, como crê Falcon (2002). Para este autor,

> A história da História tem demonstrado, nos últimos anos, a especialidade da História Cultural, ou seja, a dificuldade, ou mesmo a inviabilidade em pensá-la ainda em termos dos esquemas tradicionais

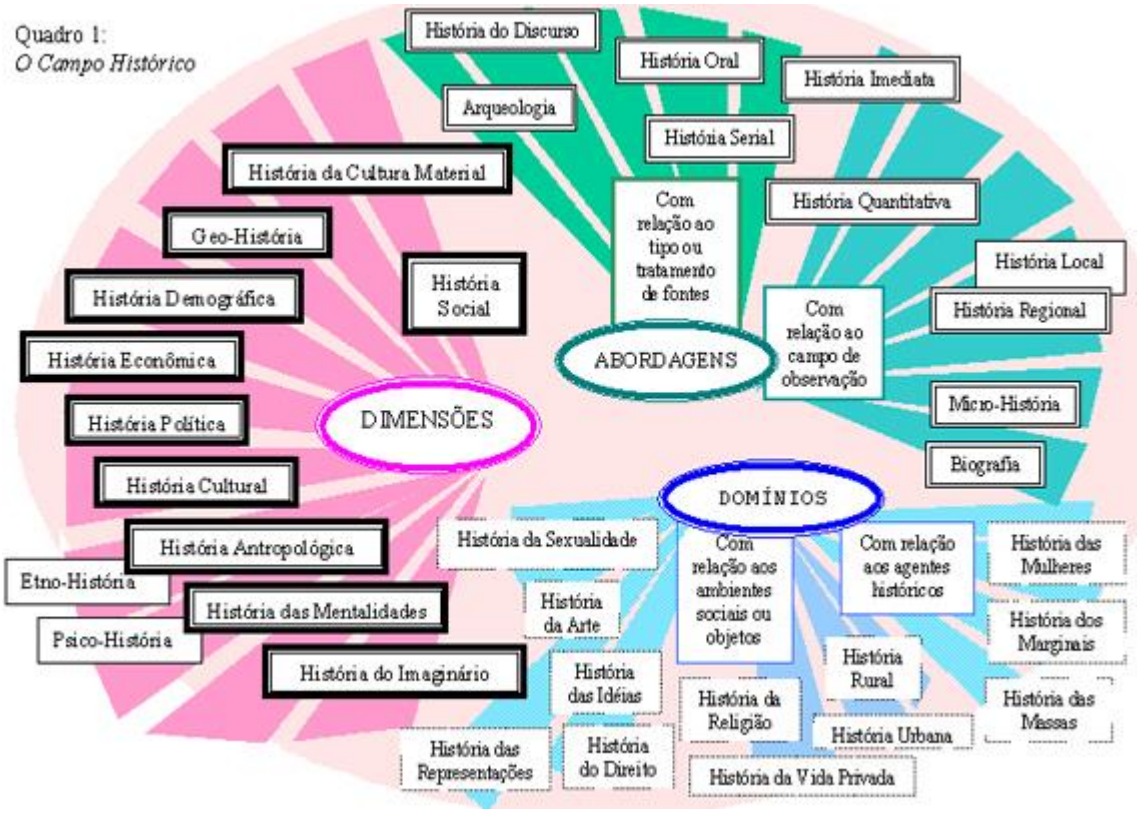
> que legitimaram, e ainda legitimam, a maior parte das disciplinas históricas. Estou querendo dizer que, na verdade, a História Cultural não é, em primeiro lugar, uma entre as muitas outras disciplinas históricas especializadas e definidas em função das respectivas temáticas. Em segundo, não é um certo tipo de enfoque ou de abordagem (ou, pelo menos, não seria somente isso); e em terceiro lugar, não é apenas um "espaço" ou uma "dimensão do real" como algo distinto ou separado ou até situado em termos hierárquicos e definido em relação a outros espaços/regiões (ou "níveis") desse mesmo real. Não é uma disciplina. O *Cultural* constitui um campo multi e interdisciplinar. Não se pensa aqui na supressão das disciplinas especializadas mas, sim, na necessidade de pensar suas variadas articulações, suas interpretações, inclusive. Como já foi observado, não é muito comum na oficina historiadora encontrar-se alguém que se apresente como "especialista em História Cultural" (FALCON, 2002, p. 79-80).

No que diz respeito à História Cultural "não ser um certo tipo de enfoque ou de abordagem (ou, pelo menos, não seria somente isso", ou, ainda, "não ser apenas um espaço ou 'uma dimensão do real'", conforme tenta definir Francisco Falcon (2002), pode-se perceber que este autor possui pontos de vista semelhantes aos dos de Barros (2004), embora aparentem o contrário.

Ao tratar da classificação e delimitação do campo da História, Barros (2004) deixa clara a existência de uma *dimensão* (ou enfoque) de atuação do historiador – conforme anteriormente mencionado –, mas salienta, em todo o seu trabalho, que essas dimensões não estão desvinculadas umas das outras: são, na verdade, e em muitas ocasiões, complementares. Assim nos diz Barros (2004), sobre essa classificação historiográfica, ao elaborar tal distribuição esquematicamente:

> No Quadro 1 veremos que a primeira ordem de classificação a nos referirmos é aquela gerada pelas várias *dimensões* da vida humana que podem constituir enfoques historiográficos, embora na realidade social essas dimensões nunca apareçam desligadas entre si. Teremos então uma História Demográfica, uma História da Cultura Material, uma História Econômica, uma História Política, uma História Cultural, e assim por diante (BARROS, 2004, p. 20).

O Quadro 1 – **Campo Histórico** – a que Barros (2004) se refere é o mesmo que apresentamos abaixo:



Fonte: O Campo da História - José D'Assunção Barros (2004).

Do **Campo Histórico** esquematizado por Barros (2004) pode-se perceber que, no que tange à História Cultural, esta se encontra em condições de dialogar com praticamente todas as demais dimensões (enfoques), utilizando-se não só dos dados por elas levantados, mas também de certos conceitos por elas adotados, como é o caso sobre o conceito de "cultura". A abordagem a ser adotada pelo pesquisador não será propriamente "selecionada", mas sim "construída" a partir do domínio (tema) de interesse desse mesmo pesquisador. Será a profundidade da análise que determinará com qual ou com quais dimensões o historiador estará lidando, e, a partir daí, conceber um conjunto de procedimentos metodológicos que irão, organicamente, produzir o conhecimento científico almejado.

Em nosso caso, dados demográficos, econômicos, políticos, sociais e da cultura material, para citarmos os mais diretamente relacionados ao trabalho, são de grande importância, assim como também os são os dados referentes à escolarização, outra dimensão relevante do todo social.

Passamos, agora, a discutir sobre os contributos da História Cultural para sua "tributária", a História da Cultura Escrita, bem como sobre as contribuições desta subárea para o entendimento dos fenômenos que afetam a vida de uma determinada sociedade ou grupo social.

2.4 História da Cultura Escrita: objetos, fontes, métodos

A História da Cultura Escrita, como anteriormente aludido, tem na História Cultural a sua referência metodológica, utilizando-se bastante dos mesmos objetos e fontes daquela que a inspira. O foco, porém, como o nome denuncia, está nas práticas culturais da escrita, que também envolvem as práticas de leitura, o que leva a outras estratégias metodológicas. Definir o que vem a ser a História da Cultura Escrita não é tarefa simples. Assim como complexo é definir "cultura", a própria noção de escrita e de leitura também o é.

Ao falar da complexidade da escrita, Castillo Gómez (2003, p. 93-94), citando Josep Fontana, nos diz que, segundo este autor, uma possível definição de escrita seria "tudo aquilo que nós somos capazes de ler nela" (tradução nossa), ou seja, a escrita não se resume a meros símbolos gráficos que representam a linguagem oral de um determinado idioma; a escrita vai além dos processos mecânicos de sua constituição: ela tem, acima de tudo, uma função comunicativa e deve ser estudada como ela representa, historicamente, a sociedade que a utiliza. Infere-se dessa breve definição que a prática de escrever não é um ato isolado da prática de ler, embora, durante muito tempo, aprendia-se a ler antes de se aprender a escrever.

Quando se escreve, se escreve para alguém ler e são as diferentes formas de ler que darão sentido ao que foi escrito. Para Attilio Bartoli Langeli, a escrita significa:

> Um universo, é não somente um instrumento comunicativo, cognitivo, expressivo; um ponto de interseção entre o individual e o coletivo; um sistema de signos e de normas, sua apropriação e seu uso (ativo e passivo); o ato de escrever e sua produção, tanto na qualidade técnico-material como na qualidade de texto (conteúdo e estrutura) (*apud* CASTILLO GOMEZ, 2003, p. 94). (Tradução livre nossa).

Esta definição de escrita aproxima-se bastante, do ponto de vista da abrangência, da própria definição de cultura, em uma perspectiva antropológica, que a define como "tudo o que caracteriza uma sociedade qualquer, compreendendo sua linguagem, suas

técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos, padrões estéticos e éticos", ou, segundo nos diz Galvão (2010, p. 218), cultura pode ser entendida como "toda e qualquer produção material e simbólica produzida a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com outros seres humanos e com o próprio contato com os artefatos criados a partir dessas relações".

Ao se considerar que a escrita, tomando-se em seu sentido primeiro, é em si uma técnica, que se utiliza de certos artefatos para a sua existência, e que a sua existência está sujeita a normas e padrões estéticos, impostos pela sociedade onde ela é utilizada, e aqui incluiríamos as suas práticas – o que abarcaria as práticas de leitura e de escrita –, podemos afirmar que a escrita se consubstancia na cultura como uma de suas *práticas*.

Do ponto de vista de uma história cultural, para o estudo da escrita – e das formas de leitura –, deve-se levar em conta que, em toda sociedade, há sujeitos alfabetizados e não alfabetizados. Sendo assim, a escrita, quando estudada fora dos âmbitos intelectuais e literários, traz uma grande riqueza de matizes acerca de sua apropriação e circulação. Essas informações nos são muito valiosas para a compreensão e montagem do mosaico que constituem as dinâmicas socioculturais em determinados grupos, épocas e espaços específicos. Dessa maneira,

> [...] saber por quais razões se faz uso da escrita em cada momento e sociedade, conhecer a distribuição das capacidades de escrever e de ler, as materialidades do escrito, e os distintos lugares, espaços e maneiras nos quais se experimentam sua recepção e apropriação, enfim, as práticas da escrita e da leitura são uma forma de fazer história cultural (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 96). (Grifo nosso) (Tradução nossa).

Esta forma de fazer história cultural, no entanto, deve buscar distanciar-se do ecletismo metodológico e temático que marcou a já citada história das mentalidades, levando-a a severas críticas e consequente marginalização.

Castillo Gómez (2003) enfatiza a importância do caráter interdisciplinar da História Cultural, mas alerta que não se deve cair no erro de converter-se todo o conhecimento acumulado em uma "mistura confusa" de conhecimentos técnicos e descritivos – em consonância, assim, com que já vinha alertando Barros (2004). Desse modo, ele nos diz:

> Longe desta tentação, devem-se assumir os conhecimentos transmitidos pela erudição para situá-los num projeto único que aspire a captar e a determinar o papel desempenhado pela cultura escrita em cada uma das

> sociedades que se sucederam ao longo do acontecer histórico (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p.97). (Tradução nossa).

A História da Cultura Escrita, enquanto campo de pesquisa sobre as práticas culturais da escrita e da leitura, tem por finalidade, segundo o autor, conduzir as investigações de tais práticas, observando-se como elas compõem o "tecido social", inseparável da sociedade que a usa, e não como algo apartado desta mesma sociedade (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 98).

Castillo Gómez (2003) menciona, no entanto, dois complicadores históricos para que o estudo da escrita e da leitura só viesse a encontrar melhor acolhida a partir de meados para o final do século XX – o próprio termo "cultura escrita", segundo o autor, só seria assim conhecido por volta da década de 90 do século passado.

O primeiro complicador refere-se ao fato de que a paleografia e outras disciplinas "eruditas" centraram seu objetivo na fixação dos textos e de sua autenticidade, muito por conta das reivindicações da nobreza e da Igreja ao fazerem o levantamento de terras das quais lhes caberia a posse. O segundo complicador refere-se à contribuição (ou, neste caso, especificamente, o "desserviço") da obra de Ferdinand de Saussure, *Curso de Linguística Geral* (1915), que, em sua visão do papel da escrita na linguagem, impôs, por longa data, a ideia de que a língua era um código autônomo, ao passo que a escrita não seria nada mais do que um "disfarce", que ocultava e ofuscava a vida da língua. Dessa forma, ainda segundo o mesmo autor, para Saussure, o primeiro passo era desprender-se da escrita [e seguir] "rumo à verdade", posto que o estudo dos sons pelos sons mesmos é o que proporciona o fundamento que se busca.

Foi somente a partir das décadas de 50 a 80 do século passado que houve a ruptura com essa linha de pensamento, período no qual se deu a expansão das chamadas "comunicações de massa". Sendo assim, ainda conforme Castillo Gómez (2003, p. 102), o enfoque colocou-se sobre o estudo da escrita enquanto tecnologia de comunicação. De uma parte, houve o interesse de se conhecerem os efeitos da razão gráfica sobre o pensamento e a organização social. De outra parte, as funções atribuídas à escrita e consequentes práticas sociais, sempre se considerando que em cada sociedade há pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas.

Para o entendimento dessa dinâmica social na recepção, apropriação e circulação do escrito, de como a História da Cultura Escrita pode contribuir para esse entendimento, Castillo Gómez (2003, p.102) nos lembra das contribuições dos estudos sobre o livro e a leitura. Ao citar o trabalho de Henri-Jean Martin, o autor nos diz que o interesse [da

história do livro] sempre teve duas perspectivas. A primeira refere-se à contagem da produção livresca, sobretudo a impressa, existente em um determinado momento ou lugar; a segunda refere-se ao cálculo de sua distribuição, de acordo com a situação da pessoa (sexo, ocupação ou lugar de residência, por exemplo).

É a partir do levantamento de livros constantes nos inventários de bens que se pôde saber e avaliar o número de títulos pertencentes a pessoas diversas, bem como a representatividade dos diferentes materiais. Esta abordagem permitiu o estabelecimento de verdadeiras "radiografias" livrescas a partir de um viés social. Não sem propósito que o livro se tornou um dos "novos objetos" que representou a virada antropológica e cultural da Escola dos *Annales,* a partir da segunda metade da década de 70 do século passado. O estudo do livro tornara-se o ponto de mudança dos estudos dos historiadores culturais (CASTILLO GÓMEZ, 2003). Mas esse ponto de mudança encetou a discussão acerca da existência de culturas escritas ao invés de uma cultura escrita, que fosse a outra face de uma cultura oral.

Em que pesem as contribuições da história do livro, ela sozinha não é suficiente para dar conta da complexa trama que compõe as práticas culturais da escrita e da leitura. O simples levantamento e registro de livros utilizados por um determinado indivíduo ou grupo em um momento histórico específico não é suficiente para se compreender como essas práticas ocorreram: o que se escreveu, como se escreveu, por que se escreveu, a quem se escreveu, onde se escreveu etc (PETRUCCI, 2002). Estas dimensões levam o pesquisador a um outro olhar para seu objeto, o que o fará repensar sua metodologia de investigação. Nesse sentido, Galvão (2010, p. 221) nos apresenta cinco vias ou "entradas" para se estudar a cultura escrita em uma perspectiva histórica.

A primeira entrada é aquela que "se refere às instâncias ou instituições que ensinam ou possibilitam a circulação do escrito em certas épocas e em certos locais", conforme continua Galvão. Assim, a família e a escola seriam as instituições que, historicamente, têm se responsabilizado pelo ensino da leitura e da escrita. Outras instâncias, porém, também têm tido importante papel no que concerne à produção, recepção e circulação do escrito, tais como o trabalho; a burocracia do Estado; o cartório; o espaço público da cidade; as igrejas de diferentes denominações; o comércio; a feira; o cemitério; os movimentos por ocupação de terras; as bibliotecas; os movimentos sociais em geral, os movimentos políticos; as sociedades literárias; as manifestações culturais; a tipografia; a editora; a farmácia; o teatro; o cinema; o rádio; a TV e, recentemente, a Internet com seus milhares de *links* e *sites* que tratam de praticamente todos os temas.

A segunda entrada apresentada por Galvão (2010, p. 222), para se apreenderem as diferentes instâncias ocupadas pelo escrito, é aquela que se propõe a fazer uma história dos objetos que lhe dão suporte. Nessa perspectiva, a História da Cultura Escrita inclui a história do livro; dos manuais didáticos; das cartilhas; das revistas; dos jornais; dos panfletos; dos folhetins; das folhas volantes; dos bilhetes; das cadernetas; dos catecismos; dos telegramas; dos cartazes; dos documentos civis; dos recibos; dos almanaques; dos cordéis; dos calendários; das histórias em quadrinhos; dos documentos geridos na burocracia estatal; dos diários; das correspondências; dos túmulos; das teses; dos tratados acadêmicos etc.

A terceira entrada tem como meta o estudo dos suportes, por meio dos quais a cultura escrita de outros tempos e lugares se difundiu. Assim, interessa a análise do lugar ocupado pelos impressos, pelos manuscritos, pela oralidade, pelas tecnologias digitais e por formas de estruturação da oralidade secundária. Em outros termos, o uso de determinados suportes por certos grupos em tempos específicos nos possibilitará a compreensão dos processos de escolarização – se institucionalizados ou não –, das práticas religiosas, do Estado e das famílias.

A quarta entrada proposta é aquela que "focaliza os sujeitos que, em suas vivências cotidianas, constroem historicamente os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa nos grupos e nas sociedades que os constituem" (GALVÃO, 2010, p. 222). Sendo assim, conforme a mesma autora, pode-se (re)construir a história da cultura escrita a partir da investigação das trajetórias de indivíduos e familiares que pertenceram a determinada sociedade em uma época específica. Destarte, é muito profícua não só a investigação das trajetórias de indivíduos que já tenham tido uma longa intimidade com a cultura escrita, mas também o estudo da trajetória daqueles que os antecederam, de sorte que se possa traçar uma espécie de "árvore genealógica" da cultura escrita daqueles indivíduos em estudo.

Galvão (2010) também ressalta a importância de não se perder de vista as trajetórias de sujeitos analfabetos, semialfabetizados e os "novos letrados". Tal observação é relevante, porque se poderá acompanhar a recepção e apreensão da cultura escrita numa perspectiva intergeracional do ler e do escrever, ou seja, como o domínio do escrito se deu entre gerações, iniciando-se a partir de sujeitos analfabetos.

A quinta e última entrada na cultura escrita trata "dos meios de produção e transmissão das múltiplas formas que o fenômeno assume" (GALVÃO, 2010, p.223). Em outras palavras, além de se ter em perspectiva as instâncias, os sujeitos, os objetos e

suportes que difundem a cultura do escrito em tempos passados e em grupos sociais específicos, há de se observar como cada sociedade em cada período histórico lidou com as práticas culturais da escrita e da leitura. Sendo assim, conforme nos alerta a autora, taxas de alfabetização não são dados suficientes para se determinar o grau de participação do indivíduo de uma dada sociedade na cultura escrita. Dessa forma, segundo ela, faz-se necessário investigar "os modos de leitura que predominavam nos grupos e nas sociedades estudadas: leitura intensiva[12] ou leitura extensiva[13]; leitura oral ou silenciosa; leitura individual ou compartilhada".

As cinco entradas propostas por Galvão (2010) fundamentam-se, está claro, nas seis questões oferecidas por Armando Petrucci (2002) no que concerne ao trabalho do historiador da cultura escrita. Nas palavras de Petrucci (2002), a verdadeira História da Cultura Escrita deve, antes de mais nada, ocupar-se da história da produção, das características formais e dos usos sociais da escrita, bem como dos testemunhos escritos de uma sociedade determinada, independentemente das técnicas e dos materiais aí utilizados (PETRUCCI, 2002, p.8).

Nesta perspectiva, para Petrucci (2002), além do objeto de investigação, toda a área disciplinar será definida pelo método que, no caso da História da Cultura Escrita, é o *indiciário*, através do qual serão feitos o levantamento e a análise formal e comparativa das características gráficas e materiais de cada um dos ditos testemunhos escritos. Os problemas que o historiador da cultura escrita deverá enfrentar, ainda de acordo com o mesmo autor (PETRUCCI, 2002, p. 8), norteiam-se pelas seguintes perguntas:

1) Quê? Em que consiste o texto escrito.

---

[12] A *leitura intensiva* se caracteriza pelo hábito de ler, várias vezes, o mesmo texto. Este termo foi utilizado pela primeira vez pelo historiador alemão Rolf Engelsing, ao estudar as práticas de leitura em seu país, tendo identificado que, até aproximadamente 1750, as pessoas tendiam a ler e reler, repetidamente, um pequeno número de livros. A predominância desse tipo de leitura naquele período pode ser explicada pela escassez de materiais escritos na maioria das localidades. GALVÃO, Ana Maria O. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-intensiva. Acesso em 12 de janeiro de 2016

[13] A *leitura extensiva* se caracteriza pelo ato de ler um número amplo de textos, de modo rápido, pouco profundo e, muitas vezes, ávido. Segundo o historiador Rolf Engelsing, esse tipo de leitura se tornou predominante nas sociedades ocidentais, aproximadamente em 1750, em substituição à *leitura intensiva*, fenômeno que denomina de "revolução da leitura". A produção em massa de materiais escritos, explicada, entre outros fatores, pelo barateamento do papel e pela ampliação do público leitor possibilitou um maior acesso das pessoas de diferentes camadas sociais a livros (inclusive aqueles com narrativas mais longas, como os romances), jornais, folhetos, revistas, almanaques, que se tornaram mais disponíveis, inclusive em lugares distantes. Passou-se a ler uma ampla gama de materiais e não somente um corpus restrito de textos. GALVÃO, Ana Maria O. Disponível em:
http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-extensiva. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

2) Quando? Época em que o texto em si foi escrito no testemunho que estamos estudando.
3) Onde? Região ou lugar em que se levou a cabo o trabalho de transcrição.
4) Como? Com que técnicas, com que instrumentos, sobre quais materiais, segundo quais modelos foi escrito esse texto.
5) Quem o realizou? A que ambiente sociocultural pertencia o executor e qual era em seu tempo e ambiente a difusão social da escrita.
6) Para que foi escrito esse texto? Qual era a finalidade específica desse testemunho em particular e, além disso, qual podia ser em sua época e em seu lugar de produção a finalidade ideológica e social do ato de escrever.

As seis perguntas propostas por Petrucci (2002) são, como já dissemos, norteadoras para o trabalho do historiador da história da cultura escrita, o que significa uma articulação entre elas, com o objetivo de se compreender o todo social através dos *indícios* levantados e analisados a partir dos fragmentos históricos recolhidos.

Os indícios que levam o investigador a tal compreensão dos problemas sociais – especialmente aqueles que se referem às questões da alfabetização e do letramento e do não acesso à cultura letrada – podem ser colhidos não apenas através de âmbitos tais como o da história do livro ou do documento, nem pela história dos textos ou da cultura intelectual; não seria, também, apenas através da história da cultura escrita ou das culturas do escrito, mas também através "do confronto direto com os fragmentos escritos do passado, com os processos e as práticas de confecção e uso dos produtos escritos de qualquer natureza e de suas funções (sociais)" (PETRUCCI, 2002, p. 9).

2.5 HCE e a tríade *alfabetização, letramento e escolarização*

Como já asseverou Castillo Gómez (2003), em toda sociedade letrada sempre houve a presença de analfabetos e semialfabetizados, o que não significa que estes estivessem totalmente alijados da cultura escrita. As práticas de leitura intensiva, por exemplo, aconteciam em grupo, em voz alta, ou em situações de sociabilidade, o que tornava possível a participação de indivíduos de variado nível de escolarização.

Com a chamada "revolução da leitura", a partir de 1750, muitas obras até então pouco acessíveis ao grande público tornaram-se viáveis por conta do mercado editorial,

que se preocupou em produzir e pôr em circulação obras em formatos reduzidos e com conteúdos (re)editados[14].

Estar inserido na cultura escrita, portanto, não seria apenas ser capaz de decodificar e codificar símbolos gráficos, não seria juntar letras e sílabas para formar palavras, não seria apenas saber assinar o nome; seria, além disso, poder-se beneficiar dessas práticas culturais do escrito e tornar-se um partícipe social, produtor e/ou consumidor de bens materiais e simbólicos na sociedade em que estivesse inserido. Mas aquilo que serviria como *chave-mestra* para o acesso ao conhecimento e consequente crescimento pessoal, do ponto de vista individual, e progresso e desenvolvimento, numa perspectiva nacional, foi muitas vezes (e ainda o é) um instrumento utilizado como forma de sujeição ideológica e de discriminação e exclusão social.

Petrucci (2002) nos chama a atenção para isso ao falar do aspecto excludente que a escrita – ou o não domínio desta – sempre exercera na história das sociedades humanas. Afirma o autor italiano que

> Nunca houve no passado, e não existe hoje, uma sociedade caracterizada pelo uso da escrita em que a atividade de escrever fosse ou seja praticada por todos os indivíduos que formam parte da mesma sociedade; com efeito, a escrita, ao contrário da língua, instaura, onde quer que apareça, uma relação clara e forte de desigualdade entre aquele que escreve e aquele que não, entre o que faz bem e muito e o que faz mal e pouco, e esta desigualdade continua e revela, por sua vez, os limites da distribuição social da riqueza, da diferença de gêneros, idades, geografias e culturas (PETRUCCI, 2002, p. 27).

Tfouni (2010) também comenta sobre o caráter excludente da escrita, que desde os primórdios serviu como fator de distinção entre pessoas. Segundo a autora,

> Costumava-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja, ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. Serve como ilustração o caso da Índia, onde a escrita esteve intimamente ligada aos textos sagrados, que só eram acessíveis aos sacerdotes, e aos "iniciados", isto é, aqueles que passavam por um longo processo de "preparação" (que era, no fundo, a

[14] É importante ressaltar, contudo, que a circulação de obras de variado gênero textual na Europa, entre os séculos XVI e XVII, em formato *popular*, teve mais de interesse comercial e ganhos financeiros por parte dos editores e menos de interesse "erudito" para as classes menos favorecidas. Ainda assim, é inegável que a circulação da chamada *Biblioteca Azul* - obras de diferentes gêneros, encapadas em papel azul, e de baixa qualidade material – na França do *Ancien Regime*, por exemplo, muito favoreceu a difusão de textos impressos e consequente expansão da cultura escrita entre indivíduos de baixa escolaridade que precisavam de textos reordenados, tanto na pontuação, quanto na estruturação morfossintática (retirada de orações subordinadas e/ou intercaladas, corte de adjetivos e supressão de advérbios etc.), que aproximassem o texto escrito ao oralizado (Chartier, 2002, p. 68 e ss).

> garantia de poderem ler esses mesmos textos, guardando segredo deles) (TFOUNI, 2010, p. 13).

Para além do registro e do estudo acerca da circulação e apropriação da cultura do escrito por parte de certos grupos sociais, a História da Cultura Escrita exerce, igualmente, o papel de detectar e identificar problemas sociais, alimentados pelo não acesso à cultura escrita, fato que, segundo Petrucci (2002),

> Está diretamente determinado pelas ideologias e pelas estratégias de distribuição do poder político, econômico e cultural e, consequentemente, pelas funções e mecanismos do sistema educativo de toda sociedade historicamente identificável (PETRUCCI, 2002, p. 27). (Tradução livre nossa).

A História da Cultura Escrita é, nas palavras de Petrucci (2002), a história dessa desigualdade (social), dos modos como foi concebida e administrada, dos "feitos" que a caracterizam, que, na verdade, não são recentes, mas que operam a favor dos opressores das classes menos favorecidas há mais de dois mil anos. Nas palavras de Giorgio Raimondo Cardona,

> Por ser a escrita uma das formas menos igualitárias, aquela cujo uso está distribuído de maneira menos uniforme na sociedade, sua circulação será aquela que mostrará de modo mais evidente os condicionamentos e as pressões, as contradições e os desníveis do modelo de sociedade (CARDONA *apud* PETRUCCI, 2002, p. 28). (Tradução livre nossa).

Nesse diapasão, na discussão suscitada por Tfouni (2010) acerca da capacidade ou não de indivíduos ou pequenos grupos analfabetos poderem (ou não) desenvolver o raciocínio lógico-verbal (silogismo), pela falta de domínio da leitura e da escrita, a pesquisadora chega à conclusão de que são falhos os argumentos apresentados por aqueles que veem como *incapazes* do ponto de vista cognitivo, pessoas que não foram alfabetizadas, especialmente em sociedades industrializadas do mundo contemporâneo. Para a autora, não existem indivíduos *iletrados* como antítese de *letrado*, mesmo que não tenham sido escolarizados e, consequentemente, alfabetizados. Há, sim, "letrados" que são capazes de pleno convívio social com os demais membros da sociedade em que vivem. A questão, portanto, segundo a mesma autora,

> [...] não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, *em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem*.

> Mais que isto: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não (TFOUNI, 2010, p. 28).

Sendo assim, a História da Cultura Escrita mostra-se instrumental não apenas como uma dimensão de investigação do escrito, de seus materiais e meios de produção. Não se limita ao estudo dos objetos culturais que testemunham o escrito e seus autores, onde, como e quando tal escrito foi concebido. Atua, ademais, a partir de suas descobertas, como fonte de dados referentes a questões socioculturais e econômicas de uma determinada sociedade, dados esses que serão úteis, por exemplo, a outras dimensões, que são a história da alfabetização e a história da escolarização, ou mesmo a história social linguística – da qual trataremos brevemente na próxima subseção –, que se utiliza de fontes escritas para explicar a origem de alguns fenômenos linguísticos – a chamada *história externa da língua* – em sociedades distintas do passado.

Embora os processos de alfabetização e de escolarização por vezes se confundam como se fossem um só e único [processo], pela crença que ainda persiste em se atribuir a alfabetização somente à escolarização, a história tem mostrado que, em muitos momentos, a alfabetização (o "domínio" da leitura e da escrita) nem sempre se desenvolveu exatamente conforme as práticas escolares institucionalizadas. O comentário de Viñao Frago a esse respeito é bem ilustrativo:

> Surpreenderá dizer que o modo historicamente habitual de ler, até bem entrado nosso século, foi o público, em voz alta, rotativamente, por uma só pessoa ou inclusive para si mesmo? Surpreenderá saber que – testemunhos históricos e literários à mão – a aprendizagem e prática da leitura compartilhada e comentada foi – sobretudo no ambiente familiar ou em grupos reduzidos com afinidades e interesses comuns – mais usual do que hoje se pode pensar? (FRAGO, 1993, p. 25-26).

Assim, não fugirá ao escopo de investigação da História da Cultura Escrita esse aspecto social de aquisição do ler e do escrever em ambientes não escolares. Quem eram esses indivíduos, em quais espaços liam, o que liam, por que liam, quando liam, são algumas das indagações levantadas pelos historiadores da História da Cultura Escrita, e que visam, como já mencionado, a entender o processo de difusão e aquisição da cultura escrita em sociedades e tempos pretéritos. Nesse sentido, e é bom que pontuemos, não se está tratando apenas da alfabetização como processo de aquisição da leitura e da escrita, ou da escolarização, de seus ambientes e de suas práticas escolares, mas também, e

principalmente, do *letramento*, que se coloca em outro nível de discussão, embora parte do objeto de investigação da História da Cultura Escrita.

Tfouni faz uma breve, porém eficiente distinção entre o que viria a ser a função da *alfabetização* e a do *letramento*. Para a autora, "enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade". (TFOUNI, 2010, p. 22). Ainda, segundo Tfouni, os estudiosos do letramento têm como objetivo responder às seguintes indagações dentre outras:

1. Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?
2. Grupos sociais não alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades "iletradas"?
3. Como estudar e caracterizar grupos não alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?

A menos que estejamos nos referindo a comunidades totalmente ágrafas e isoladas, vivendo em regiões remotas, sem nenhum contato com culturas onde o escrito se faz presente, não há como se conceber a hipótese levantada na questão 2, acima. Hodiernamente – e a própria autora assim admite –, na maior parte, não existem sociedades iletradas. O que se discute é o *nível de letramento* em cada sociedade em estudo, e isto tem a ver com questões não apenas socioeconômicas, mas, também, históricas, políticas e religiosas (e a este último binômio, resumiríamos aspectos ideológicos do poder político e do religioso em cada momento histórico das sociedades).

2.6 História Social Linguística e História da Cultura Escrita: um diálogo profícuo

Como vimos até aqui, a História da Cultura Escrita não se restringe apenas à coleta e ao armazenamento de dados referentes a obras e textos publicados em períodos pretéritos, ou à materialidade e/ou ao suporte, em que essas produções estão dispostas. Interessa-lhe, também, saber quem as produziu, com qual finalidade, para quem foram destinadas, onde foram publicadas, em que momento histórico surgiram, quem as editou, por que foram a público em tal formato e não em outro, ou mesmo por que certas obras foram redimensionadas, tanto na forma quanto no conteúdo etc (PETRUCCI, 2002).

A História da Cultura Escrita pode encontrar respostas para algumas dessas questões, com o auxílio de outras subespecialidades da História, tais como a história da escrita, a história do livro, a história da alfabetização e a história do letramento. No entanto, para informações sobre os meios de difusão, circulação e recepção do escrito e suas funções sociais, em uma determinada comunidade ou sociedade, o auxílio da história social será de grande importância para que tais dados se tornem mais claros e acessíveis. Estudos relacionados a movimentações populacionais (à demografia histórica, por exemplo), à colonização, a avanços e recuos socioeconômicos de uma determinada região, à expansão religiosa e à disseminação de uma (contra) cultura, assim como à penetração e imposição de uma determinada língua a outra já existente são relevantes para melhor se conhecer como tais populações, em diversos contextos, tiveram acesso à escrita e de que forma a utilizaram em suas variadas relações sociais.

Para o historiador social, esses dados servem-lhe para entender a conformação histórica de uma determinada sociedade; para um linguista *sócio-histórico*, porém, servem-lhe para, indiciariamente, construir uma história externa de uma dada língua, ou seja, para ele, interessa entender quais fatores sócio-históricos contribuíram para que uma língua tivesse determinada feição e não outra, em cada momento histórico analisado. Sendo assim, para um historiador social interessado em estudos sobre a linguagem, ou para um linguista que integre a seus estudos aspectos sociais ocorridos, em um dado marco histórico, seu objeto de investigação certamente circunscreve-se nas discussões sobre "[...] a função da língua na expressão ou construção de uma variedade de relacionamentos sociais, incluindo dominância e subordinação, amizade e fraternidade, tolerância e preconceito, a manutenção e subversão de uma ordem social, e assim por diante" (BURKE, 2010, p. 19).

A conjugação entre os estudos sócio-históricos e linguísticos permite tanto ao historiador social quanto ao linguista o alargamento de seu escopo investigativo, a fim de se preencherem algumas lacunas existentes em ambas as áreas. No que se refere a questões linguísticas, propriamente ditas, os contributos da história social auxiliam, como já dissemos, na construção da história externa de uma língua, trazendo à luz fatos que nos permitem compreender, por exemplo, o porquê do surgimento de certas variedades linguísticas – ou mesmo do surgimento de outras línguas, como as *crioulas* – cujas causas não seriam explicáveis apenas pelo ponto de vista "interno" da língua (estrutural), mas também por questões exteriores à língua. Como nos diz Mattos e Silva (2004, p. 29), "[...] para além das mudanças linguísticas no interior das estruturas ao longo do tempo, voltam

a nos interessar os contextos sócio-históricos em que essas mudanças se processaram e processam".

Como exemplo de "contexto sócio-histórico", citemos os alvarás pombalinos do século XVIII, especialmente o de 1757, o conhecido *Diretório dos Índios*, o qual determinava, dentre outras coisas, o banimento da *língua geral* e a obrigatoriedade da adoção da língua portuguesa em sua maior possessão. Do ponto de vista do historiador social apenas, esse documento lhe trará informações para além dos aspectos meramente linguísticos, pois trata de uma nova conformação social que se pretendia ver estabelecida como resultado de um processo de imposição cultural, religiosa e política, por meio de uma língua, a uma sociedade ou comunidade já existente, que já tinha sua cultura, religião e idioma. Para um historiador social da linguagem – ou para um linguista sócio-histórico, como preferem alguns, ou ainda um sociolinguista histórico, como outros acham melhor –, além desses aspectos, serão de seu interesse os meios pelos quais a língua hegemônica será difundida (escolarização estatal, escolarização religiosa, circulação de periódicos e de obras etc.), suas funções sociais em relações distintas (institucionais, comerciais, pessoais), bem como suas transformações, com o surgimento de outras variedades linguísticas, dentro de uma mesma comunidade de fala. Sobre este último aspecto, bastante ilustrativo é o comentário de Peter Burke ao afirmar que:

> [...] as tentativas de criar comunidades impondo uma língua ou variedade linguística em particular tem importantes consequências, mesmo que não sejam sempre as pretendidas pelos idealizadores. Dessa forma, precisamos analisar o papel das línguas não somente como expressão ou reflexos de um senso de coesão comunitária, mas também como um dos recursos por meio dos quais as comunidades são construídas ou reconstruídas (BURKE, 2010, p. 22). (Grifo nosso).

No que se refere ao Brasil, o supracitado Alvará de 1757 representa uma das várias tentativas de se implantar uma "língua de cultura" oficial, em um processo de (re)construção de uma comunidade, "imaginando-se" uma suposta coesão (linguística), difícil de se conseguir em um ambiente de "multilinguismo/multidialetalismo generalizado", para nos lembrarmos dos ensinamentos de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004). Os dados coletados pelos historiadores sociais, tais como a distribuição e configuração étnica de determinada região, em relação a outras, no período da colonização brasileira, entre os séculos XVI e XIX, trazem várias pistas, ou *indícios* no sentido guinzbugiano do termo, sobre o "caldeirão linguístico", no qual o português brasileiro se produziu.

O "diálogo" entre a HCE e a História Social Linguística – doravante, HSL- se infere, pois, a partir das quatro vias propostas por Antônio Houaiss (1985)[15], em sua busca pelo desvelamento das origens do português brasileiro (PB), especialmente a quarta, ou seja, aquela que trata da *penetração da língua escrita no Brasil, das origens aos nossos dias, não numa leitura estética,*[...] *mas essencialmente linguística* (HOUAISS, 1985, p. 137-138).(Grifo nosso). Os estudos a partir de Houaiss têm ido além "do essencialmente linguístico", ao considerar as questões sócio-históricas, tão determinantes para o estudo da penetração da língua escrita, no Brasil. E Mattos e Silva (2004), na esteira de Houaiss, esclarece:

> Para recuperar uma história do português brasileiro, teremos de reconstruir uma história social linguística do Brasil: uma sociolinguística histórica ou sócio-história linguística e uma história linguística, ou seja, a das mudanças linguísticas que fizeram o português brasileiro ter as características que tem, o seu perfil próprio, a sua gramática (MATTOS e SILVA, 2004, p. 58).

Para tanto, propõe quatro campos interligados, dos quais o campo (a), "o campo que se moverá na reconstrução de uma história social linguística do Brasil", é o nosso objeto de pesquisa. Neste campo, ela entrevê duas vertentes, uma delas, a reconstrução da história da escolarização no Brasil, "que Houaiss formula como a penetração da língua escrita, fator fundamental para a compreensão da polarização entre normas vernáculas e normas cultas do português brasileiro" (MATOS e SILVA, 2004, p. 59).

Sendo assim, conforme o nosso entendimento, quando um historiador da cultura escrita, por exemplo, interroga e busca responder sobre "para quem" tal texto ou obra foi escrito ou editado, os dados colhidos pela HSL lhe apresentarão os contornos sociais do público a quem o dito texto ou obra foi destinado. É inócuo que se faça um recenseamento de textos e obras publicados – ou mesmo manuscritos, tais como cartas pessoais, bilhetes, receitas culinárias, recibos e/ou anotações de compra e venda, anúncios afixados em paredes ou postes de iluminação etc. – em um determinado período histórico, sem se

[15] As outras três vias propostas por A. Houaiss são "1) a do levantamento exaustivo de depoimentos diretos e indiretos sobre todos os processos linguageiros havidos a partir (e mesmo antes, para com os indígenas e os negros) dos inícios da colonização, levantamento já em curso assistemático, desde os historiadores do século XIX para cá; 2) o mapeamento confiável da dialetologia brasileira a exemplo do que sonhou Antenor Nascentes e realizou parcialmente Nelson Rossi com seus colaboradores[...] e 3) o incremento da dialetologia vertical em tantos quantos possíveis grandes centros urbanos e focos rurais antigos, a fim de se poder ver a influência entre o rural e o urbano na transmissão adquirida e induzida [...]" (HOUAISS, 1985, p. 137)

conhecer a realidade de uma sociedade e/ou comunidade onde tais produções escritas circularam.

Por outro lado, como Mattos e Silva (2004) nos recorda Serafim da Silva Neto, ao escrever *Introdução ao estudo da língua portuguesa* (1950), utilizou-se de um vasto manancial de fontes escritas em sua "missão", que fora a de desvelar as origens do português do Brasil. São as fontes escritas, em sua maioria, que possibilitarão ao investigador "ouvir o inaudível", fontes essas colhidas não só pelo historiador social, mas também pelos estudiosos da cultura escrita.

2.7 Considerações parciais

Nesta breve incursão pela História, pretendemos apresentar ao leitor os vários desdobramentos que a disciplina teve ao longo do tempo, ao gerar subespecialidades, necessárias para uma melhor abordagem aos diversos temas que se multiplicaram e se multiplicam em face da inexorável marcha da humanidade.

Desde a *história* – ficcional ou real – enquanto narrativa até a História enquanto disciplina, fundada no século XVIII, o que se percebe é que são os olhos do historiador e não apenas os fatos em si que convertem em conhecimento ao leitor/ouvinte os acontecimentos pretéritos em determinada sociedade ou comunidade.

Evidencia-se, igualmente, que o estudo e análise de objetos históricos – como o de uma língua, por exemplo – não devem ser investigados por apenas uma "lente", pois corre-se o risco de se obterem "meias verdades" ou verdades distorcidas, levando, assim, aquele que delas se utiliza a conclusões equivocadas. Não é por acaso, portanto, que Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004), em diversos momentos de seus *Ensaios,* nos deixa evidente sua "paixão" pelos estudos sócio-históricos, paixão essa que a motivou a ir a fundo nos estudos linguísticos respaldados por informações trazidas pela História Social.

Como a autora baiana afirma, durante um bom tempo, os estudos linguísticos priorizaram aspectos relacionados à estrutura das línguas, à sua *história interna*, relegando aspectos sócio-históricos a um segundo plano. Com a retomada do interesse por aspectos mais globalizantes, ou seja, que envolvessem o sociológico, o antropológico, o psicológico e, obviamente, o histórico nos estudos linguísticos, tornou-se possível um maior e melhor entendimento dos fenômenos linguísticos não deduzíveis apenas da compreensão do funcionamento de seus sistemas internos.

Embora nosso trabalho tenha como fulcro o processo de normatização do português, na Província de Sergipe del Rey no século XIX, inserido, como está, primordialmente, na História da Cultura Escrita, não nos furtamos, como se verá ao longo deste trabalho, de trazer diversos dados da História Social de Sergipe daquele período, cujo fito é o de apresentar ao nosso leitor o estado social em que se encontrava Sergipe pós emancipação da Província da Bahia, enquanto se tentava difundir a cultura do escrito por meio da escolarização.

3. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE SERGIPE DEL REY NO SÉCULO XIX (1834-1870): FONTES PARA UMA HISTÓRIA SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO SERGIPANA

3.1 Palavras iniciais

A presente Seção tem por objetivo apresentar o processo de escolarização em Sergipe del Rey no século XIX, especialmente entre os anos de 1834 e 1870, momentos históricos muito importantes para a educação sergipana como um todo.

O ano de 1834 foi importante não só para Sergipe, mas também para todas as outras províncias. Foi naquele ano que se decretou o Ato Adicional à Constituição de 1824, cuja finalidade era, dentre outras, a de transferir aos governos provinciais a responsabilidade da criação e organização de seus sistemas educacionais (primário e secundário), ficando o governo central com a incumbência do ensino superior. Essa *descentralização do poder*, fato histórico ainda discutido por diversos historiadores (da educação, inclusive), sem se ter chegado a um consenso, teve origem na tentativa de se apaziguarem os ânimos após a abdicação ao trono por D. Pedro I, em 1831. A transferência da responsabilidade sobre a educação às províncias, segundo alguns autores, teria sido uma estratégia do governo central que, em transferindo tal "autonomia", via-se livre do pesado ônus que a gestão de todo o sistema educacional lhe imporia.

Essa transferência de responsabilidade às províncias teve resultados distintos, posto que cada região possuía realidades socioeconômicas diferentes entre si. A Província sergipana, por exemplo, tinha-se separado da Bahia há apenas 14 anos, e estava ainda "tateando" rumo à sua organização interna. Com uma população essencialmente mestiça, pobre e, em sua maior parte, analfabeta, Sergipe del Rey subsistia do setor primário, especialmente da produção agrícola e pecuária. O processo de urbanização, nas primeiras décadas do oitocentos, ainda era lento, havendo, além de sua capital – São Cristóvão –, apenas dois centros urbanos maiores: Estância e Laranjeiras.

Importante se faz pontuar, porém, que, embora a maior parte da população fosse pobre, isso não significa que a Província de Sergipe também o fosse. Como veremos adiante, em que pesem as oscilações econômicas pelas quais passou, Sergipe apresentou vários momentos de opulência financeira, o que pode ser constatado em alguns relatórios presidenciais acerca da saúde financeira sergipana, especialmente após a década de 1840. Infelizmente, essa riqueza ficou restrita às elites, aos donos dos grandes latifúndios e engenhos, cujos filhos não frequentaram as escolas públicas de então, mas sim as

instituições e internatos particulares dos centros urbanos, – ou tiveram preceptores que os instruíam em suas grandes residências, sedes das extensas fazendas sergipanas. A instrução pública, caótica e mal aparelhada (tanto de material humano, quanto de objetos e utensílios escolares) foi quem tratou de "educar e instruir" os filhos da miséria.

O ano de 1870 foi escolhido como marco temporal final deste trabalho por ter sido então que mudanças fundamentais ocorreram, com o intuito de alavancar o estado de atraso em que se encontrava a instrução pública sergipana em relação a outras províncias. O Decreto de 24 de outubro de 1870 trouxe uma série de "inovações" para o sistema educacional sergipano, tais como a definição do ensino obrigatório-facultativo, ou seja, o ensino torna-se-ia obrigatório onde este não afetasse as atividades remuneratórias das famílias pobres (ou não fosse afetado por elas), permanecendo facultativo onde, claramente, tais famílias não pudessem prescindir do auxílio dos filhos nessas atividades; a implantação do ensino primário em dois graus (elementar e superior), a renovação dos exames de admissão para o magistério, a oficialização do ensino livre, podendo qualquer cidadão abrir aulas, desde que se submetesse à inspeção pública oficial, e que fosse pessoa idônea e com bons hábitos de higiene. Ampliaram-se as funções do Conselho Literário que, entre suas atribuições, estava a de selecionar os métodos de ensino e os compêndios a serem adotados nas escolas. Criou-se, por meio deste mesmo Regulamento, o Colégio Atheneu Sergipense, que viria abranger o curso de Humanidades e da tão esperada Escola Normal. Esta última foi criada em decreto de 1838, mas só veio a existir 32 anos depois, oficializada no artigo 17 do dito Regulamento de 24 de outubro de 1870.

Antes de apresentarmos e discutirmos o processo de escolarização em Sergipe nessa perspectiva histórica, trazemos alguns fatos de ordem sócio-histórica, socioeconômica e demográfica, os quais servirão como "pano de fundo" para uma compreensão contextualizada de tal processo. Não nos aprofundaremos em demasia na discussão desses fatos, porém, entendemos que a decisão de trazer ao leitor dados referentes à configuração social de Sergipe del Rey, desde seu surgimento, até ao período demarcado para nosso estudo, é uma oportunidade de se conhecerem os "meandros" que levaram à situação educacional sergipana no século XIX.

3.2 O surgimento de Sergipe del Rey e de São Cristóvão

A história da colonização do Brasil nos apresenta fatos que evidenciam um processo "vacilante", que levou muito tempo até ser colocado em prática, muito em razão

dos problemas internacionais pelos quais passou Portugal – desaparecimento de D. Sebastião, em 1578, na África; União das Coroas (portuguesa e espanhola), entre 1580 e 1640, trazendo como "herança" várias animosidades ao reino português, antes exclusivas da Espanha; perda de colônias ultramarinas na Ásia e na África etc. Além disso, conforme nos informa Freire (1891), muita importância dava ainda Portugal ao comércio com as Índias, tendo deixado sua colônia americana entregue à própria sorte por pelo menos trinta anos, até a chegada de expedições oficiais com o fito de reconhecer e explorar as novas terras.

O projeto de colonização passou por mudanças, à medida que novas dificuldades surgiam e demandavam da Metrópole estratégias que lhe garantissem a posse e a soberania sobre os territórios (e os povos) conquistados. As práticas adotadas por parte da coroa lusitana, durante a expansão ultramarina, não puderam seguir o mesmo *modus operandi*, como conceberam os lusitanos, em todas as suas novas possessões.

O projeto aqui desenvolvido precisou ser ajustado, a fim de que Portugal colocasse fim às práticas do comércio informal, já tornadas comuns após a chegada dos primeiros colonos. Foi, a princípio, implementado o modelo henriquino de colonização, também utilizado em outras possessões ultramarinas, tais como em Cabo Verde, nas Ilhas da Madeira, nos Açores e em São Tomé e Príncipe. Esse modelo nada mais foi que uma "privatização" das terras, ou seja, a adoção do sistema das capitanias hereditárias, que consistia em dividir a colônia em grandes extensões de terra e doá-las a fidalgos e burocratas, em troca da povoação produtiva das mesmas, de pagamento de taxas à coroa e da defesa militar do território, inclusive com a construção de fortes ou fortins em pontos considerados estratégicos (FAUSTO, 1995).

Aos donatários estavam reservados os direitos à montagem de engenhos, à criação de vilas, à organização de forças milicianas, à doação de sesmarias, ao preenchimento de cargos funcionais na máquina burocrática que se instalava, à escravização dos índios e venda dos mesmos a outras praças (capitanias), à montagem de uma força naval para o patrulhamento do litoral, se fosse o caso, e à exploração de minas, caso fossem achadas.

Mediante confirmação real, as capitanias eram transmitidas de pai para filho. O objetivo implícito era o de povoar e defender o espaço colonial, de fazer com que o Brasil passasse da feitoria e do escambo para um regime de produção agrícola, fundado no latifúndio e no trabalho escravo (RISÉRIO, 2010).

Como se sabe, à exceção das capitanias de Pernambuco e de São Vicente, as demais foram, pouco a pouco, descontinuadas e retomadas pela coroa portuguesa, tendo

tido motivações diversas para seu término (conflitos internos entre colonos e capitães-donatários; ataques indígenas; o não cumprimento das atribuições estabelecidas pela coroa etc.). As terras que atualmente compõem o Estado da Bahia foram, na ocasião da colonização, divididas em três capitanias hereditárias: a da Bahia de Todos os Santos, doada ao militar Francisco Pereira Coutinho; a dos Ilhéus, entregue a Jorge de Figueiredo Correia e a de Porto Seguro, cedida a Pero do Campo Tourinho.

A Capitania de Todos os Santos, conforme estabelecido na Carta de Doação, de 05 de abril de 1534, estendia-se do Rio São Francisco à Baia de Todos os Santos, englobando seus recôncavos e suas ilhas. Dentro desse perímetro, encontravam-se as terras que hoje configuram Sergipe. Precisamente, o trecho de terra que abarcava as terras sergipanas tinha início na foz do São Francisco e seguia até a Ponta do Padrão, em Salvador, totalizando cerca de 50 léguas de extensão (RISÉRIO, 2010; NUNES, 1989).

Francisco Pereira Coutinho chegaria para tomar posse de suas terras somente dois anos depois (1536). Como uma de suas primeiras ações, mandou fundar a Vila Velha do Pereira, tendo o auxílio de Caramuru, nesses difíceis momentos iniciais de acomodação e adaptação ao "Novo Mundo". Por motivos de desavenças entre os colonos que com ele chegaram, resolveu transferir-se para a Capitania de Porto Seguro. Ao regressar, em 1547, foi aprisionado e morto pelos índios Tupinambás, após naufrágio do navio que o conduzia (FREIRE, 1891).

No que se refere à área onde se encontra(m)vam as terras sergipanas, nada foi feito por Francisco Pereira Coutinho, tendo permanecido sem atendimento por quase 50 anos. Segundo nos diz Thetis Nunes,

> Desse abandono, aproveitaram-se os piratas franceses para o contrabando do pau-brasil e outros produtos extrativos da região, contando com a colaboração dos Tupinambás que aí habitavam. Desconhecido dos portugueses, permaneceu o território sergipano, sendo sua exploração uma das atribuições de Tomé de Souza, devendo dela prestar informação a D. João III, segundo determinações do Regimento que recebera (NUNES, 1989, p.18).

Diante, porém, das diversas atribuições ao encargo de Tomé de Souza, este não teve condições de conduzir as atividades estabelecidas no Regimento de El Rei D. João III. Continuaria Sergipe "abandonado" por muitos anos mais.

Em 1572, D. Sebastião decidiu dividir a administração da colônia brasileira em dois governos: um que controlaria da Capitania da Bahia para o norte e outro que administraria do Rio de Janeiro para o sul. Sediado em Salvador, governou a parte norte

Luís de Brito; a parte sul foi administrada por Antônio Salema. É a partir desse período que serão dados os primeiros passos para, efetivamente, tentar-se a integração do território sergipano à colonização portuguesa, pois, como dissemos anteriormente, toda a região que hoje conhecemos como Estado de Sergipe era ainda desconhecida dos lusos – ou simplesmente ignorada por eles.

O contexto para essa tentativa não poderia ter sido mais desfavorável.

Em seu projeto de conquista, os portugueses haviam criado muitas animosidades com os índios, especialmente com os Tupinambás que habitavam nas terras sergipanas, além de outras tribos, tais como os Caetés e Kiriris. Por conta do ódio desenvolvido e nutrido pelos Tupinambás em relação aos lusitanos, aqueles se aproximaram dos franceses, tornando o contexto para uma conquista pacífica das terras sergipanas ainda mais delicado.

A forma encontrada pela corte portuguesa para a conquista das terras sergipanas foi através de sua união aos latifundiários, muitos deles oriundos da Bahia. Entre eles, estava um dos homens mais ricos de toda a colônia, Garcia D'Ávila, militar português radicado na Bahia, que acompanhou Tomé de Souza em sua expedição, e tinha como fito a instalação do Governo Geral (NUNES, 1989; FREIRE, 1891).

Garcia D'Ávila, após ter conseguido estabelecer-se na Colônia como grande criador de gado e produtor de açúcar, fatos que iam ao encontro dos interesses da coroa portuguesa, tornou-se um personagem marcante para a história da fundação da Província de Sergipe. Segundo contam Nunes (1989) e Risério (2010), foi ele quem instigou o governador Luís de Brito a atravessar o rio Real – onde ficam as atuais terras sergipanas – e promover a guerra contra os íncolas, tomando-lhes as terras, ao mesmo tempo em que os escravizava. D'Ávila e sua gente estavam ávidos pelas boas pastagens que a região lhes proporcionaria, tanto para a produção bovina quanto para o cultivo da cana-de-açúcar.

Também, do ponto de vista da Metrópole, a ociosidade das terras sergipanas representava um grande risco à soberania lusitana sobre a Colônia como um todo, uma vez que ali transitavam, livremente, piratas de outras nações, especialmente franceses – lembremos que, mais do que os espanhóis, os franceses já se colocavam como grandes rivais dos portugueses, desde o surgimento e assinatura do Tratado de Tordesilhas, através do qual o mundo seria dividido entre Portugal e Espanha. Os franceses jamais aceitaram o que se estipulava naquele tratado, afirmando que só se poderia reivindicar a posse sobre terras as que estivessem efetivamente ocupadas (FAUSTO, 1995).

Assim, Sergipe seria “uma porta aberta” para a infiltração de inimigos, bem como uma rota de fuga para negros e índios escravizados.

Além dessa preocupação, havia outro problema a ser resolvido, talvez tão grave quanto este: dar condições efetivas para que o trecho de terra que compõe o atual território sergipano servisse como “ponte de ligação” entre os dois centros econômicos mais importantes para a vida colonial à época. Referimo-nos a Salvador e a Olinda, os dois maiores produtores de açúcar do período. A comunicação entre a capitania da Bahia e a de Sergipe só ocorria por via marítima, o que era difícil e perigoso, não só em razão dos ataques dos corsários, mas também pelas próprias condições do mar, muitas vezes adversas (RISÉRIO, 2010).

A conquista das terras sergipanas tornava-se, assim, vital não só para as pretensões imediatas de exploradores gananciosos, do mesmo “quilate” de Garcia D’Ávila, mas também para os interesses da coroa portuguesa, que via em Sergipe a ligação necessária entre a Bahia e Olinda. Obviamente, tal empresa não se consumaria sem conflitos. Iniciaram-se, então, os preparativos para a travessia do rio Real e conquista das terras do cacique Serigi.

Antevendo a iminente invasão pelas tropas lusitanas, apoiadas pelos latifundiários, os inacianos[16] se anteciparam e atravessaram o rio Real e deram início, em 1575, ao processo de catequese dos índios que ali viviam, tendo fundado, em janeiro daquele ano, a Missão de São Tomé, localizada a seis léguas de distância do rio Real. Estiveram à frente desse trabalho catequético o Pe. Gaspar Lourenço, “grande língua[17] e entre eles muito afamado”, e o irmão João Salônio. Este último viria tornar-se o “primeiro professor” em Sergipe, após o Pe. Gaspar Lourenço ter aberto uma escola para as crianças, denominando-a São Sebastião (NUNES, 1989).

Seguindo a criação da Missão de São Tomé, foram ainda criadas outras missões em solo sergipano, tais como a Missão de Santo Inácio, e a de São Paulo, “na região do cacique Serigi” (NUNES, 1989, p.21).

Os clérigos da Companhia de Jesus, apesar das desconfianças nutridas pelos indígenas contra os portugueses, conseguiram, por um curto período de tempo, apaziguar os ânimos e converter vários deles ao cristianismo enquanto lá se estabeleceram. Todo o trabalho de conquista “pacífica”, porém, foi destruído com a decisão de D. Sebastião ao

[16] Eram assim também chamados os padres da Companhia de Jesus em alusão a um de seus principais líderes, o Pe. Ignácio de Loyola.
[17] O “língua” era um intérprete de língua.

ordenar que o governador do norte, Luís de Brito, conquistasse e explorasse a região que havia se tornado reduto dos franceses e, consequentemente, um perigo aos interesses lusos.

Essa primeira investida oficial provou ser um desastre. Como resultado do conflito entre as tropas lusas e os íncolas, teve-se apenas a destruição e o crescimento do ódio entre as partes – e o reforço aos "laços de amizade" entre os índios e os franceses. Assim relata Felisbello Freire esse triste episódio da história de Sergipe:

> Da parte do governador deveria haver mais tino, para não consentir na precipitação de uma tentativa que levada a jeito, não teria inutilizado o trabalho de pacificação, já tão bem encetado pelos religiosos, podendo alcançar a conquista, sem as cenas de carnificina que selaram esse feito de Luiz de Brito. Trava-se a lucta com os indígenas. E não obstante o grande reforço que lhes vinha dos francezes e que já lhes tinham ensinado o manejo da arma de fogo, Brito obtem victoria na lucta, em que morre *Suruby*, sendo presos *Serigi*, *Aperipe* e mais mil e duzentos índios, enclausurados na Igreja de S. Thomé, e depois conduzidos para a Bahia, onde todos morrem.
> Os soldados devastaram as habitações indígenas, encendiaram as aldeias e volta Brito para a Bahia, sem deixar seguras as bases de uma colonização, que confiou a Garcia D'Ávila, a quem não foi dado corresponder nos intuitos do governador (FREIRE, 1891, p. 15).

Apesar de todo o esforço bélico, da perda de tantas almas e da destruição do trabalho pacífico dos inacianos, continuaram as terras sergipanas abandonadas pelo governo, sem nenhuma benfeitoria ou utilização para aquilo que fora uma das grandes preocupações do governo: a facilitação das comunicações entre Bahia e Pernambuco e a expulsão dos franceses, ameaça constante aos interesses da coroa portuguesa.

Como bem salientou Freire,

> O governo não se preocupou mais com a sua sorte, ficando de todo esquecidas, não só a ordem régia, como a prosperidade da colônia, em geral.
> Os franceses voltaram, reataram as relações com os naturaes, cuja vontade dominavam e de cuja força physica se serviam para a realização de seus intentos, até que as armas de Christovão de Barros vieram destroçal-os e expellil-os em 1590, passando-se assim alguns annos durante os quaes o governo esqueceu os interesses da colônia (FREIRE, 1891, p.16).

Efetivamente, a conquista dos territórios do atual Estado de Sergipe só ocorreria no último decênio do século XVI, com a vinda do baiano Cristóvão de Barros,

acompanhado não só de soldados, mas também de fazendeiros, oriundos da Capitania da Bahia, ciosos por riquezas e obtenção de "mão de obra barata".

Foi precisamente em 1590 que Cristóvão de Barros, atendendo à determinação régia de D. Felipe I (de Portugal, Felipe II da Espanha), expulsa os franceses e aniquila as populações indígenas de Sergipe. Os que não pereceram durante o ataque foram escravizados.

A atuação de Cristóvão de Barros atendeu ao Regimento entregue ao novo governador geral do Brasil, Francisco Giraldes, que assumira o cargo dois anos antes (1588). Determinava o Regimento "fazer guerra ao gentio da costa sergipana, castigá-lo e lançá-lo fora da terra" (NUNES, 1989, p.25). Nessa segunda e derradeira investida, cerca de dois mil e quatrocentos indígenas foram mortos, quatro mil feitos prisioneiros.

Estava, assim, sacramentada a sorte da nova capitania, subordinada à Capitania da Bahia.

Batizou-a Cristóvão de Barros *Sergipe del Rey*. Sergipe em alusão ao grande cacique *Serigi*, chefe de uma das maiores aldeias da região; *del Rey* em homenagem ao rei D. Felipe I de Portugal, uma vez que foi por sua ordem que tal conquista foi consumada. Alguns historiadores, porém, afirmam que Barros nomeou a capitania como Sergipe del Rey para diferenciá-la de uma outra região, conhecida como Sergipe do Conde.

Em seguida, com o objetivo de criar uma nova capitania, nos diz Risério (2010, p. 84) que "[Cristóvão de Barros] fundou um arraial às margens do Cotinguiba, a meio caminho entre o Rio Real e o Rio São Francisco, dando-lhe o nome de São Cristóvão. Enfim, a realidade sergipana agora era outra.".

Após oito meses de consolidada a conquista de Sergipe, volta à Bahia Cristóvão de Barros, deixando a Capitania de Sergipe del Rey sob o controle de Tomé da Rocha, que a administrou por quatro anos. Do ponto de vista político-administrativo, a capitania seguiu o que determinavam as Ordenações Filipinas vigentes à época.

Do ponto de vista econômico, as terras sergipanas serviram para a expansão agropecuária, tendo chegado à cultura canavieira logo no início do século XVII (1602), "seguindo as concessões de sesmarias, desenvolvendo-se, inicialmente, pelas terras férteis da *Cotinguiba*, denominação que tomou a região banhada pelo baixo curso do rio Sergipe e seu afluente, o Cotinguiba" (NUNES, 1989, p. 29).

Este modelo econômico, segundo Nunes (1989), havia se processado conforme a política mercantilista ibérica dominante, que tinha como objetivo levar à coroa portuguesa

grandes lucros. Esse tinha como meta o desenvolvimento de produtos agrícolas que atendessem aos interesses do mercado europeu em plena expansão.

Assim, segundo a mesma Nunes, os critérios para a distribuição de terras (as sesmarias) pautavam-se, essencialmente, nas condições financeiras dos futuros donatários. Era interessante para a coroa que os custos de administração, manutenção e produção não fossem cobertos pelo Tesouro Real, mas sim por aqueles que recebessem as terras, daí entender-se o porquê de Risério (2010) utilizar um termo atual para esse quadro "privatização" – nós preferiríamos outro, a *terceirização*, ou mesmo *concessão*, pois, como sabemos, aos donatários não foi dada a posse das terras, mas apenas o direito ao uso das mesmas, podendo o governo central reavê-las a qualquer tempo, como foi o caso.

Nomenclaturas à parte, o fato é que a coroa portuguesa teve muita dificuldade em atrair investidores com grandes cabedais para sua colônia americana. Os negócios no Oriente iam muito bem, o que não se podia dizer sobre a colônia brasileira. Segundo Boris Fausto,

> Não devemos imaginar porém que, no século XVI, o Brasil proporcionasse riquezas consideráveis aos cofres reais. Pelo contrário, segundo cálculos do historiador Vitorino Magalhães Godinho, em 1558 a arrecadação proveniente do Brasil representava apenas algo em torno de 2,5% das rendas da Coroa, enquanto ao comércio com a Índia correspondiam 26% (FAUSTO, 1995, p.46-47).

O desinteresse dos grandes investidores, tais como banqueiros, proprietários de companhia de navegação, exportadores de tecidos e vinhos etc., foi ainda aumentado pelo fato de não se ter ainda descoberto metais preciosos (ouro e prata), como já havia acontecido com os exploradores espanhóis, ao localizarem as grandes minas de prata em Potosi, em 1545, no Peru. Como se sabe, passariam ainda duzentos anos até que se desse início à corrida pelo ouro e prata, principalmente na atual Minas Gerais. O olhar só se voltaria para o Brasil quando Portugal começou a ter contínuas perdas territoriais na Ásia e na África e quando as ditas minas foram finalmente descobertas pelos bandeirantes paulistas.

Mesmo assim, conforme Felisbello Freire (1891), entre 1596 e 1609, houve uma enorme corrida de colonos em busca de terras sergipanas. O autor registrou cerca de 205 doações de sesmarias que atendiam à solicitação de pastagens para os rebanhos, para o plantio de mantimentos e o cultivo de cana-de-açúcar.

Vinte anos após a conquista de Sergipe del Rey, o *Livro que dá razão ao Estado do Brasil em 1612* trazia as seguintes informações sobre a nova capitania:

> Esta Capitania é muito proveitosa aos engenhos e fazendas de Pernambuco e Bahia para os quais vai muito gado, assim para comer como para serviço; criam-se nestes pastos muitos bois, éguas e bons cavalos que do Brasil são os melhores. Tem esta Capitania mais de duzentos moradores brancos, separados uns dos outros, a respeito das criações para as quais são tão cobiçosos de terra, que há morador que tem 30 léguas de sesmarias em diferentes partes (*apud* NUNES, 1989, p. 31-32).

A Província de Sergipe del Rey foi o resultado de muitas lutas e disputas que perduraram por quase toda sua história. A sua configuração social está diretamente relacionada aos fatos que antecederam seu surgimento. As consequências de uma política de ocupação tardia, não planejada, com a subsequente subalternação à Capitania da Bahia seriam sentidas por muitos anos pela nova sociedade em formação.

Como assevera Nunes (1989, p. 30), "a colonização sergipana, em seus primórdios, foi, essencialmente, uma empresa militar". Acrescenta a autora: "E assim continuou para sobreviver desde quando os povoadores deveriam enfrentar lutas constantes contra o pirata francês, contra os índios e os negros aquilombados no interior".

3.3 Aspectos socioeconômicos e demográficos de Sergipe del Rey no século XIX

Ao longo de quase três séculos, desde a doação da Capitania da Bahia de Todos os Santos a Francisco Pereira Coutinho, até o início do século XIX, a Província de Sergipe del Rey experimentou diversos momentos conflituosos, repletos de episódios violentos, de invasões, guerras e morte.

As contínuas lutas entre colonos e índios pela posse da terra não findaram após a conquista de Cristóvão de Barros, em 1590. Muitos foram os ataques aos fazendeiros, através de tocaias e traições, dando azo a retaliações desmedidas por parte dos senhores de terra, que buscavam alargar ainda mais os seus domínios.

Somadas às disputas internas, herdaram os sergipanos as animosidades entre portugueses e holandeses, parceiros comerciais em um passado não muito distante, mas inimigos nesse momento histórico.

Unidas as coroas ibéricas, em 1580, passaram os portugueses a ser vistos como inimigos dos flamengos. Esta inimizade se estendeu até Sergipe del Rey e aqui permaneceu, até a definitiva expulsão de Mauricio de Nassau em meados do século XVII.

Segundo Felisbello Freire (1891), em fins da década de 30 do século XVII, Sergipe voltaria ao abandono e desatenção por parte dos governos vigentes; sua produção canavieira despencaria e os bois sumiriam dos pastos, mal servindo para a subsistência de sua população. A outrora exportadora de açúcar e gado voltaria à estaca zero:

> Os saques e devastações de que foi alvo Sergipe, pelos conquistadores [holandeses] e fugitivos, fizeram da capitania um deserto, de onde desappareceram completamente o trabalho agrícola e a atrasada vida administrativa incetada e mantida, sob os esforços dos primeiros colonizadores, contra a vontade dos naturaes. Pelos seus campos pastava o resto do gado que salvo da vingança dos fugitivos e da cubiça dos conquistadores, servia agora de alimento aos tigres (FREIRE, 1891, p.89).

O século XVIII, por sua vez, apesar de não ter sido um período fácil, assim como não foram os anteriores, parece ter trazido uma sobrevida à Capitania de Sergipe del Rey, ao menos no que concerne à sua situação econômica.

Segundo Nunes (2000, p. 21-22), a Capitania de Sergipe, em meados do século XVIII, havia passado por transformações muito importantes em decorrência da grande expansão canavieira e favorecida pela conjuntura internacional, marcada pelas guerras da Revolução Francesa e pelas ameaças trazidas pelo império napoleônico, tendo como consequência a desorganização açucareira nas Antilhas.

Essa queda da produção nas Antilhas aconteceu justamente num momento de grande consumo deste produto, por conta do crescente uso do café e do chá, tanto internamente quanto no exterior.

Em 1724, conforme Nunes (1978; 2000), a Província de Sergipe possuía 24 engenhos; em 1798, esta já tinha 140 engenhos, saltando para 226 em 1824 e chegando a 344 em 1840, um crescimento de quase três novos engenhos por ano.

Luiz Mott (1986, p. 136-137) nos apresenta um percurso mais detalhado sobre a produção canavieira em Sergipe del Rey, desde o século XVII, como se pode acompanhar no quadro abaixo:

Quadro 2: Engenhos de Sergipe

Ano	Nº de engenhos
1612	1
1637	8
1724-30	25
1756	46
1798	140
1802	146
1807	148
1808	114
1809	200
1815	Mais de 100
1817	Mais de 300
1820	163
1823	347
1824	226
1825	114
1826	232
1838	445
1840	433
1840	344
1852	680
1856	753
1858	769
1862	830
1863	750
1871	646
1872	800
1883	737
1884	Mais de 800

Fonte: Luiz Mott – Sergipe del Rey: População, Economia e Sociedade (1986) (Adaptado)

Não foi, contudo, somente a produção de açúcar que reacendeu a economia sergipana com as crises europeias no século das Luzes. A produção de algodão também aumentou em função da guerra de independência dos norte-americanos contra a Inglaterra. Os americanos tinham dominado a produção dessa matéria prima por muitos anos, mas, com o efeito da guerra e do consequente consumo interno, essa produção caiu, abrindo-se, assim, as portas para o algodão sergipano no mercado internacional.

O gado, que havia desaparecido dos pastos, conforme relatou Felisbello Freire, durante a presença do invasor holandês, voltou a alastrar-se pelos sertões, servindo não só para abastecer de carne as tropas portuguesas em suas missões bélicas, como também para alimentar a Bahia e Pernambuco (FREIRE, 1891; NUNES, 1978; 2000).

Quando da emancipação política de Sergipe del Rey, confirmada por Carta Régia de 05 de dezembro de 1820, assinada por D. João VI, era a cidade de Laranjeiras a que se "impunha como centro comercial importador e exportador" (NUNES, 2000, p.23). Essa era rica e opulenta, ostentando mais de 850 fogos e com uma população estimada em três mil habitantes. Por sua vez, do ponto de vista socioeconômico, a cidade de São Cristóvão, como capital da Província, não teve a mesma prosperidade, vindo a ser, em 1855, substituída pela cidade de Aracaju, que se mantém como sua capital até hoje.

Todavia, a opulência de algumas localidades sergipanas, tais como Laranjeiras e Estância, no que concerne às riquezas acumuladas com a produção de gado e açúcar, bem como ao crescimento demográfico, não encontrou equivalência na distribuição de escolas de primeiras letras, ou seja, o critério densidade demográfica X número de escolas abertas nem sempre foi respeitado, como, aliás, determinava a lei de 15 de outubro de 1827.

A distribuição demográfica em Sergipe não fora uniforme, havendo muitos fogos distantes entre si, o que pode explicar, a princípio, a dificuldade de se abrirem escolas de primeiras letras para toda a população (NUNES, 1984).

Mott (1986) e Thetis Nunes (1978; 2000), ao estudarem a sociedade sergipana colonial e provincial, afirmam que na época da chegada de D. João VI e de sua corte ao Brasil, a população da Capitania de Sergipe del Rey era de cerca de 72.236 habitantes, conforme aponta a valiosa carta escrita à época por D. Marcos Antônio de Souza, vigário da Freguesia do Pé do Banco (atualmente, Siriri). Conforme esse documento, assim se constituía a população sergipana naquele ano, como se vê abaixo:

Quadro 3: População Sergipana em 1808

Etnia	Habitantes	%
Brancos	20.300	28,1%
Pretos	19.954	27,6%
Índios	1.440	2%
Raças combinadas	30.542	42,3%
Total	72.236	100%

Fonte: Maria Thetis Nunes – Sergipe Provincial I (1989) (Adaptado)

Em 1802, já tinha sido feita uma estimativa sobre a população sergipana, que registrou a presença de 19.434 escravizados para uma população total de 55.668 habitantes, representando 34,9% deste total; vinte um anos depois, ou seja, em 1823, a população chegara a 120.000 habitantes, dos quais 32.000 eram escravizados, um percentual de 26,7%; em 1834 (ano do Ato Adicional, que, dentre outras coisas, transferiu para as províncias a autonomia para organizarem seus sistemas educacionais), a

população já era de 160.452 e um contingente de 47.812 escravizados, o que representava 29,7% da população.

Quadro 4: Evolução da População Sergipana

ANO	Livres	Escravizados	População Total	% Livres	%Escravizados
1802	36.234	19.434	55.668	65,1%	34,9%
1823	88.000	32.000	120.000	73,3%	26,7%
1834	112.640	47.812	160.452	70,3%	29,7%

Fonte: Maria Thetis Nunes – Sergipe Provincial I (1820/1840) – (2000) (Adaptado)

Observando-se os dados no Quadro 2 e no Quadro 3 acima apresentados, percebe-se uma consistência nos percentuais que retratam uma população livre essencialmente mestiça. Fazemos esta inferência baseando-nos nos percentuais de "Raças Combinadas" (42,3%) e os de "Brancos" (28,1%), no Quadro 3. Ao somarmos esses percentuais, chegamos a um total de 70,4%, o que está congruente com os percentuais de "Livres", no Quadro 4, que variam entre 65,1% (1802) e 70,3% (1834). Nota-se, também, que a população branca mal chegava a 30%. Verifica-se, ainda, o baixíssimo percentual de índios presentes na sociedade sergipana (Quadro 3). Vale salientar que a população indígena presente no levantamento de 1808 (1.440 indivíduos) equivale a praticamente metade do número de índios mortos ou capturados durante a campanha de conquista, empreendida por Cristóvão de Barros, em 1590, tendo o restante fugido para os sertões. De acordo com Mott (1986, p. 29), citando F. Freire (1891), estima-se que a população indígena total, essencialmente de origem tupinambá, seria em torno de 20.000 habitantes até antes da chegada de Cristóvão de Barros e de suas tropas.

Para fins ilustrativos da situação indígena em Sergipe del Rey, já nas três primeiras décadas do século XIX, Luiz Mott (1986, p. 35) nos apresenta o processo de depopulação sofrido pelos íncolas, conforme se pode ver a seguir:

Quadro 5: População indígena das aldeias de Sergipe (1802-1829)

ALDEIAS	1802	1808	1825	1826	1827	1829
Água Azeda	317	40	-__	__	50/60	__
Japaratuba	54	300	213	__	__	__
Pacatuba	541	700	__	+600	__	__
São Pedro	241	300	__	__	139	

Fonte: Luiz Mott – Sergipe del Rey: População, Economia e Sociedade (1986) (Adaptado)

A população sergipana, segundo nos informa Luiz Mott (1986), vivia no início do século XIX, em sua grande maioria, nas "periferias das propriedades açucareiras ou nos

núcleos urbanos situados em sua órbita". Segundo Mott, ela era "destituída, em sua maior parte, de direitos políticos e privilégios sociais, referida usualmente com expressões depreciativas, como a gentalha, canalha, miseráveis, gente que vive da misericórdia de Deus".

A sociedade sergipana, marcada pela tradição rural e pela "cultura da violência", desde os seus primórdios, oferecia condições precárias àqueles que não tiveram a fortuna de se assenhorarem das terras. Toda sua estrutura político-administrativa era organizada em torno dos interesses dos grandes latifundiários, estando o grosso da população desprovida e desamparada de praticamente tudo. A condição estamental da população não permitia avanços sociais, e quando esses ocorriam, eram voltados a serviços braçais e de pouco uso intelectual.

Vivia a população em um modelo social "quase feudal", como se pode inferir das palavras de Maria Thetis Nunes (2000, p. 25) ao dizer que

> [...] a precariedade dos núcleos urbanos marcou a vida colonial sergipana. Em decorrência das atividades agrícolas e da pecuária a que se dedicavam, os moradores viviam nas casas grandes dos engenhos e fazendas, nas modestas habitações dos sítios, ou nas choupanas, casebres e senzalas erguidas nas proximidades das residências dos senhores.

Luiz Mott confirma o que diz Thetis Nunes sobre a caótica situação social sergipana ao comentar, a partir dos dados que levantou em suas pesquisas, a configuração demográfica de Sergipe del Rey pós-colonial, no ano em que se promulgaria o Ato Adicional (1834). Segundo o autor,

> Os brancos, que constituíam a elite do poder, representam apenas 18,8% do total da população. Considerando que para todo o Império do Brasil, em 1830, os brancos representam 25 por cento do total da população, concluímos que em Sergipe a minoria branca era ainda em número mais reduzido.
> Os "não-brancos" constituíam por conseguinte a grande maioria da população: 81,2 por cento. Havia, em média, 4 pessoas "de cor" para cada branco. Os problemas de ordem social e as neuroses coletivas no relacionamento da minoria branca dominante com a maioria de cor dominada são realidades fáceis de se imaginar [...].
> Dentro do grupo dos não-brancos, o dos pardos era o mais numeroso: 44 por cento dos sergipanos descendiam em maior ou menor grau do caldeamento de brancos e pretos. Tendência que reflete a antiguidade da importação de africanos para esta área nordestina e igualmente o alto índice de miscigenação. Os pretos constituíam 36,3 por cento dos moradores da Província de Sergipe. Difícil saber se a porcentagem destes que eram nativos d'África e qual a dos nascidos no Brasil: não conseguimos encontrar nenhum registro que fornecesse tal informação para toda população negra. Quando muito, através de fontes indiretas, como testamentos e inventários, podemos fazer uma estimativa aproximada de que já nos inícios do século XIX os crioulos constituíam mais da metade, talvez mesmo 2/3 dos negros de Sergipe.

> O grupo étnico menos numeroso e já nesta época com nítidos sintomas de destribalização era o dos índios: estes constituíam apenas 0,90 por cento dos moradores da Província (1.516 indivíduos). Se atentarmos para o fato de que no final do século XVI existiam aproximadamente 20.000 índios nas terras de Sergipe-del-Rei, concluímos que o processo de depopulação de tais aborígenes já ia adiantado, resultando atualmente na inexistência de grupo indígena neste estado (MOTT, 1986, p. 49-50).

O Quadro 6 abaixo facilitará a visualização da configuração social descrita por Mott (1986):

Quadro 6: Divisão da população de Sergipe segundo a cor (1834)

Cor	População	%
Brancos	30.011	18,8
Pardos	70.717	44,0
Pretos	58.208	36,3
Índios	1.516	0,90
Total	160.452	100,0

Fonte: Luiz Mott – Sergipe Del Rey: População, Economia, Sociedade (1986) (Adaptado)

Além da total aculturação indígena, observada nos dados apresentados acima, um outro aspecto se evidencia quando fazemos o cruzamento dos percentuais referentes ao ano de 1834. No Quadro 4, temos uma população livre de 112.640 indivíduos. Ocorre que, quando somamos os quantitativos referentes aos brancos, pardos e índios constantes no Quadro 5, chegamos a um total de 102.244 indivíduos.

Ora, no Quadro 4, Mott (1986) nos informa a existência de 112.640 pessoas livres, o que nos levou ao questionamento sobre quais indivíduos, entre pardos e pretos, estariam efetivamente livres e quais não. A resposta nos é trazida por Luiz Mott (1986, p.51), que no quadro a seguir nos apresenta a seguinte distribuição:

Quadro 7: Situação jurídico-social dos pardos e pretos de Sergipe (1834)

	Pardos		Pretos	
	Número	%	Número	%
Ingênuos	43.718	61,9	15.288	26,2
Libertos	11.748	16,6	10.359	17,8
Cativos	15.251	21,5	32.561	56,0
Total	70.717	100,0	58.208	100,0

Fonte: Luiz Mott – Sergipe Del Rey: População, Economia, Sociedade (1986) (Adaptado)

Os dados apresentados no Quadro 7 acima nos revelam informações muito interessantes acerca da condição das pessoas “de cor” na sociedade sergipana de então. A primeira delas que nos chama a atenção é a quantidade de ingênuos (filhos de escravos

que nasciam livres) já presentes em Sergipe del Rey, pouco mais de meio século antes da abolição da escravatura, que, como sabemos, se deu em 1888. Somando-se o número de ingênuos pardos ao de pretos também ingênuos, chegamos a um total de 59.006 pessoas não brancas livres. Lembremo-nos de que a população sergipana, no ano de 1834, chegava a 160.452 habitantes, o que significa a existência de 36,7 por cento de ingênuos pardos e pretos.

Embora a quantidade de pardos-ingênuos seja muito maior do que a de pretos-ingênuos (61,9% x 26,2%), o que sugere uma diferenciação na percepção do "valor da cor" pela sociedade à época, o total de pretos livres (ingênuos e libertos) chega quase à metade do total da população negra: 44 por cento, ou, em números absolutos, 25.647 dos 58.208 pretos eram pessoas livres. Por outro lado, chama a atenção o ainda considerável índice de cativos pardos (21,5%), que, somado ao dos pretos cativos, eleva o percentual de indivíduos escravizados para 29,7 por cento, como, aliás, já mostrado no Quadro 3.

O total de indivíduos livres (pardos e pretos), por sua vez, era de 81.113, o que representava 50,5 por cento da população total da Província, em 1834, ou seja, havia uma proporção de quase duas pessoas de cor livres para cada uma ainda escravizada do mesmo fenótipo.

Essas informações são reveladoras da existência de uma mão de obra livre não branca, tanto no Brasil, em geral, quanto em Sergipe, em específico, e que deveria prestar serviços em postos diversos da sociedade que não fossem somente os do ramo agrícola ou da produção açucareira. Para isso, deveriam esses indivíduos ter tido algum tipo de instrução (formal ou informal). É sobre essa questão – o processo de escolarização em Sergipe – que nos debruçaremos a partir de agora.

3.4 A Escolarização em Sergipe del Rey: breve percurso histórico

Tendo sido os jesuítas os responsáveis pela educação, tanto em Portugal quanto em suas possessões, desde o século XVI, em terras sergipanas, segundo afirma Thetis Nunes (2008), praticamente nada fizeram. Como dissemos anteriormente, a vinda dos clérigos da Companhia de Jesus à futura Capitania de Sergipe só aconteceu em 1575, na época da primeira investida de Luís de Brito contra os índios destas terras - 25 anos depois da chegada de Tomé de Sousa e dos primeiros jesuítas à Bahia.

Em pouco mais de cento e sessenta anos de permanência em solo sergipano, até sua expulsão de Portugal e de todos os seus domínios, através do Alvará Régio de 28 de

junho de 1759, os discípulos de Loyola haviam acumulado muitas riquezas, tais como fazendas de gado, engenhos de açúcar e escravos – índios, inclusive. Porém, no que tange ao ensino aos filhos da terra, segundo Thetis Nunes (2008), nada foi feito. O que chama a atenção é o fato de que de várias cartas às autoridades imperiais foram enviadas pelos colonos sergipanos, nas quais se solicitava que a eles fossem enviados os clérigos da Companhia de Jesus para instruir seus filhos, porém, coisa alguma foi realizada para atendê-los. De acordo com Nunes,

> Apesar de longa permanência em Sergipe, os jesuítas nunca haviam enveredado pelo caminho das Humanidades, embora tentativas houvessem sido feitas pelos habitantes da terra, desde 1684, quando os membros da Câmara de São Cristóvão pediram ao Rei a fundação de um colégio que se tornava necessário para o bem de seus filhos. As autoridades portuguesas solicitaram informações ao Governador da Bahia acerca desse pedido. A resposta, porém, foi desfavorável, alegando que tal requerimento não era de competência da Câmara, mas da Companhia de Jesus que não havia se manifestado sobre o caso. Novamente, em 1727, os moradores da Capitania de Sergipe se dirigiram a sua Majestade pedindo licença para que os padres jesuítas cuidassem da educação de seus filhos, pois, "distantes da Cidade da Bahia sete léguas e meia é muito dificultoso e de grande dispêndio mandarem seus filhos à dita cidade aprenderem as Letras Humanas", e "outrossim, padecem grande falta da doutrina cristã por não terem religiosos que tenham por profissão ensiná-la como a professam os Religiosos da Companhia de Jesus". Apesar, porém, de se prontificarem com esmolas, a garantir a manutenção dos padres, o pedido não foi atendido pela Metrópole (NUNES, 2008, p. 24).

O fato de Sergipe del Rey não possuir núcleos urbanos com razoável nível populacional – São Cristóvão tinha no século XVIII apenas 1.595 habitantes para somente 390 fogos –, e estando seus moradores espalhados em diferentes localidades, por conta de suas atividades econômicas, conforme sugere Thetis Nunes (2008), devem ter sido esses os motivos que desestimularam a vinda dos inacianos com o objetivo único de ministrar aulas. Essa atividade não lhes seria lucrativa, especialmente em se tratando de uma capitania cujos habitantes pouco teriam a lhes oferecer do ponto de vista material.

Os inacianos especializaram-se em educar os filhos da burguesia, e o reconhecimento do novo sentido da vida que o progresso da burguesia lhes proporcionaria não foi algo que escapasse aos padres da Companhia de Jesus (CARVALHO, 1978).

É interessante salientar que não foram apenas os inacianos que não atenderam às solicitações dos habitantes. As autoridades também fizeram "ouvidos moucos" aos reclamos da população, pouco se empenhando para que fossem acudidos nesse sentido.

Foram os franciscanos, ao contrário, que deram atendimento aos sergipanos, a partir do segundo decênio do século XVIII (1719), os quais, estando continentes às urgentes solicitações dos habitantes, nomearam o Pregador Frei Antônio de Nazareth o primeiro Mestre de Gramática. Quando da expulsão dos jesuítas, eram os franciscanos em número de doze religiosos, que mantinham duas classes abertas à população. Uma de Gramática e outra de ler e escrever (NUNES, 2008).

Como se sabe, a implantação do novo sistema educacional concebido pelo Marquês de Pombal não foi executada de imediato, tendo encontrado diversas dificuldades para a sua eficiente suplantação do modelo jesuítico. Os concursos para seleção de professores iniciaram-se a partir de 1760 e a lei que tratava dos chamados Ensinos Menores, visando a corrigir os defeitos do Alvará de 1759, só será baixada em 1772, após a reforma dos Estatutos da Universidade de Coimbra, também ocorrida naquele mesmo ano.

Em Sergipe del Rey, os primeiros professores só começarão a chegar em fins de 1780, ou seja, mais de vinte anos depois da saída dos clérigos da Companhia de Jesus. Se considerarmos o que afirma Nunes (2008) acerca da inoperância do ensino jesuítico em Sergipe, somada às dificuldades de implantação do projeto pombalino de ensino, observaremos que Sergipe experimentou um longo "vácuo" educacional, até a promulgação da Constituição de 1824, quando será dada, pela primeira vez, atenção ao ensino elementar e gratuito. Antes disso, o que se pensou para a Educação no Brasil tinha objetivos pragmáticos, uma vez que, com a vinda da corte para cá, seria necessário preparar indivíduos que fizessem funcionar a máquina burocrática estatal.

3.5 A Escolarização em Sergipe del Rey após sua emancipação política

O período imediato pós-independência (8 de julho de 1820) não foi dos mais pacíficos. Após sua emancipação, Sergipe passou por diversas agitações políticas que culminaram com a deposição de seu primeiro presidente, Carlos César Burlamaqui, menos de um mês depois de ser indicado por D. João VI. A tranquilidade política só chegaria em 1824, quando D. Pedro I nomeará Manuel Fernandes da Silva para cumprir o seu biênio (1824-1826).

No contexto nacional, consumada a independência do Brasil, a classe política vigente voltou suas atenções para a educação do país, tendo havido na Assembleia Constituinte vários debates sobre o sistema ideal a ser implantado e executado. Longas

foram as discussões, principalmente em torno da proposta de Martim Francisco Ribeiro de Andrade, concebida a partir dos ideais iluministas, esboçados no trabalho de Condorcet (de 1792).

Dentre outras atribuições da educação, entendia Martim de Andrade que, ao chegar ao ensino secundário, o jovem deveria ter uma formação profissionalizante, preparando-o para o comércio, para a agricultura e "todas as áreas úteis" à sociedade. Segundo ele, o estudo do latim e do grego era uma perda de tempo, "porque coisa alguma é mais irregular e digna de lástima do que dispensar as ¾ partes do tempo da adolescência em arranhar um miserável grego e um latim bárbaro e isto", continua Andrade, "para os indivíduos cujas ocupações não têm a menor relação, mormente porque no caso é tão imperfeito o seu estudo, que não lhes dá prazer continuarem na cultura dessas línguas [...]" (ANDRADE *apud* NUNES, 2008, p.40).

Ocorre que, para se colocar em prática o que pensava Andrade, subentendia-se uma sociedade que tivesse uma classe média bem estruturada, mais ou menos nos moldes europeus, o que não era, em nenhum aspecto, o nosso caso.

Se, mesmo nas províncias mais adiantadas, a tradição agrícola de uma sociedade construída pelo braço escravo se fazia visível, ainda pior era o panorama sergipano. O enriquecimento dos "barões do açúcar e do gado", dos *potentados* e dos *donos do poder*, como gosta de nos lembrar, frequentemente, Thetis Nunes, não significou benefícios para a população desguarnecida das mais básicas necessidades e de direitos previstos no ideário iluminista que se cogitara transplantar para o Brasil rural do século XIX.

Conforme Nunes (2008), na Câmara dos Deputados, que havia sido instalada em 1826, foi discutida a proposta de Januário da Cunha Barbosa, que concebeu a criação de escolas com quatro graus, escalonadas em Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. No entanto, para cumprir-se o que fora disposto no artigo 179 da Carta de 1824, foi promulgada a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de Primeiras Letras que fossem necessárias.

Assim, não seriam as Pedagogias desejadas por Januário Barbosa; tampouco o que se vislumbrava para a educação pública na Carta de 1824, com clara inspiração francesa, que visava a uma instrução pública que propiciasse uma cultura formativa à população como um todo. Ao contrário, nas palavras de Nunes (2008, p. 41), "eram as escolas de Primeiras Letras semelhantes ao *Mobral* de nossos dias. Buscavam, apenas, alfabetizar

os que as procurassem, e terão marcante consequência no processo educacional brasileiro".

Em que pesem os pontos negativos dessa lei de 1827, há de se salientar que, na ótica de Thetis Nunes, sua promulgação representou "o primeiro movimento em direção à sistematização do ensino no país"[18], uma vez que as práticas escolares ainda eram praticamente as mesmas do período pombalino.

A Lei Geral de 15 de outubro de 1827 veio oficializar, no Brasil, o método de Lancaster, criado na Inglaterra em fins do século XVIII e bastante difundido, especialmente pela França. Esse método consistia em se transferir o conhecimento a um grupo de alunos "mais adiantados" e "inteligentes", os chamados *decuriões*, que iriam ensinar aos demais alunos. Assim, um professor poderia atender, com o auxílio dos decuriões, mais de cem alunos por classe. Esse método, também conhecido como *Mútuo*, era, do ponto de vista econômico, bastante interessante para o Tesouro das nações que o adotassem. Um dos seus inconvenientes, porém, era a necessidade de amplos espaços para a acomodação de mobiliário e de docentes e discentes.

Em uma província como a sergipana, a adoção desse método encontrou grandes dificuldades de aplicação logo de início, exatamente porque não havia casas com as dimensões necessárias para sua instalação. Como veremos nas falas presidenciais e nos Relatórios dos Diretores da Instrução, a solicitação de verbas para o aluguel de casas e/ou construção de escolas será constante, o que indica a pouca atenção dedicada à educação em Sergipe, no que concerne à distribuição de verbas nos planos orçamentários da Província.

[18] Provavelmente, Thetis Nunes e outros historiadores da educação se refiram a uma sistematização do ensino no Brasil a partir de 1824 por duas razões – e essas "razões" são hipóteses nossas, apenas: a primeira, por ter sido o resultado de debates e discussões ocorridas no Parlamento do Brasil independente de Portugal, cujos membros pensavam, ou pelo menos pareciam pensar uma educação voltada para o atendimento das necessidades mais prementes do país (por isso o desejo de se elaborar um currículo também profissionalizante para os jovens de origem humilde). A segunda razão ancora-se no fato de que, para muitos, as Reformas pombalinas da Instrução Pública mais desorganizou do que de fato sistematizou a educação no Brasil, como é o caso de Fernando Azevedo (1971), que creditava aos Jesuítas e não a Pombal, a existência de uma estrutura educacional bem definida, mas que fora "desmantelada" (termo nosso) com a expulsão dos inacianos, em 1759. De nossa parte, ousamos dizer que as discussões e debates na Assembleia Constituinte de 1823, e, em seguida, a promulgação por D. Pedro I da Constituição de 1824 (onde quase nada se diz sobre a Instrução Pública), teria sido o **terceiro** movimento e não o primeiro, uma vez que, com a chegada dos inacianos, em meados do século XVI, teríamos tido, ali, o **primeiro movimento** no sentido de se educar não só os índios, mas também os filhos dos colonos que aqui já habitavam.

Nos primeiros decênios do século XIX, existia uma massa populacional que pertencia às classes mais baixas da sociedade. No ano de sua emancipação política (1820), a população estava calculada em 115.408 habitantes, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 8: Distribuição populacional de Sergipe del Rey (1820)

Brancos	Pardos	Pretos	Índios
22.055	51.067	40.786	1.500
Total: 115.408			

Fonte: Maria Thetis Nunes – História de Sergipe (1978) (Adaptado)

Desses habitantes, 27,17% eram escravizados, significando 33.335 pessoas; 82.065 indivíduos, portanto, encontravam-se livres. Abatendo-se a população branca, e considerando-se que a população indígena era também livre, desde o Diretório de 1757, depreende-se que o restante da população livre – 58.510 indivíduos – era constituído de pardos e negros.

Quadro 9: População Livre (1820)

Etnia	População Livre	%
Brancos	22.055	26,7%
Índios	1.500	2%
Pardos e Negros	58.510	71,3%
Total	82.065	100%

Fonte: Maria Thetis Nunes – História de Sergipe (1978) (Adaptado)

Essa população não tinha as mínimas condições de moradia, não se alimentava condignamente, não possuía bons hábitos de higiene e, muitos deles, vestiam-se como escravos e viviam, em sua grande maioria, orbitando as vilas e grandes propriedades açucareiras ou dentro das fazendas de gado, atendendo aos (des)mandos dos *donos do poder* (NUNES, 1984).

Como já anteriormente aludido, as condições de vida da população sergipana, em pleno século XIX, pouco se distanciavam do modelo feudal da Idade Média. Imagine-se, assim, como seria implantar o "novo" sistema educacional, proposto pela lei de 1827, em uma sociedade tão precária quanto a nossa.

Essa situação de extrema miséria iria, obviamente, trazer as maléficas consequências no desempenho escolar, comprometendo, sobremaneira, a formação (profissional) intelectual e profissional daqueles que, num futuro não muito distante, deveriam preencher os quadros funcionais da máquina burocrática do governo provincial. Thetis Nunes confirma o exposto ao (nos) informar que

> Dessa população livre saiam os contingentes para as escolas públicas de Primeiras Letras, conforme evidenciam as folhas de matrícula das escolas, onde é grande o número de *pardos* e de pai incógnito. Poucos chegavam ao fim do curso, sendo considerável a defasagem entre a matrícula e a frequência. Raríssimos deles conseguiam cursar as aulas de Latim e de outras disciplinas de nível secundário existentes. Tais fatos comprovam quanto o rendimento escolar depende da classe social a que os alunos pertencem (NUNES, 2008, 44-45).

A busca pela instrução, segundo indica o grande número de pedidos de matrículas, mostra que a população tinha interesse em instruir-se, aliás, como já salientamos anteriormente, esse desejo está registrado desde fins do século XVIII, sem, porém, a devida atenção das autoridades metropolitanas.

Há, porém, de se fazer justiça ao trabalho de alguns presidentes provinciais que se esforçaram para que o panorama educacional visse dias melhores.

Vale a pena aqui mencionarmos o trabalho do Presidente Manuel Clemente Carvalho de Albuquerque, que, embora tendo uma curta gestão (1825-1826), se empenhou para que a Província de Sergipe evoluísse do ponto de vista educacional.

Paraibano, pertencente às lojas maçônicas, tinha em si o pensamento liberal da época. Foram dele as iniciativas de se abrirem as cadeiras de Lógica, Retórica e Poética, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geografia, visando a não só preparar a mocidade para os exames nas Academias, mas também a qualificar profissionalmente os indivíduos que deveriam ocupar os cargos em formação na sociedade que se expandia. Infelizmente, suas solicitações foram recusadas, assim como também foram negados seus pedidos, constantes, para a criação de uma Escola Normal em São Cristóvão. Claramente, o improviso, no que se refere às questões educacionais, havia sido herdado dos patrícios portugueses (NUNES, 2008).

Pouco tempo depois da promulgação da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, o Presidente em exercício da Província sergipana, Inácio José Vicente da Fonseca, atendendo à solicitação imperial, enviou aquilo que seria o primeiro relatório da vida educacional sergipana. Datado de 1828, esse levantamento trazia informações sobre o número de escolas[19] particulares e públicas, bem como o número de alunos que as frequentavam:

[19] Infelizmente, até a conclusão deste trabalho, não nos foi possível identificar a localização dessas escolas. Na verdade, nem todos os relatórios e ofícios consultados apresentam a localização exata das escolas, resumindo-se a quantificar o número de cadeiras para meninos e meninas e os totais dos alunos que as frequentavam.

Quadro 10: Distribuição de Escolas de Primeiras Letras (1828)

Primeiras Letras		
Instituição	Nº de escolas	Nº de alunos
Escolas Públicas	24	1.012
Escolas Particulares	31	374
Total	55	1.306
Gramática Latina		
Instituição	Nº de escolas	Nº de alunos
Escolas Públicas	8	102
Escolas Particulares	5	29
Total	13	131

Fonte: Maria Thetis Nunes – História da Educação em Sergipe (1984) (Adaptado)

O Presidente empenhou-se nesse mesmo ano de 1828, junto ao Ministro Pedro de Araújo Lima, para que se criassem as cadeiras de Lógica e Retórica, argumentando que estas seriam importantes para aqueles que desejassem ingressar no curso jurídico em Olinda, criado em 1827, assim como fora o de São Paulo. O objetivo era fazer com que os alunos sergipanos não precisassem se deslocar até a Cidade da Bahia. Em relação a supostas despesas com professores, essas não seriam empecilho, posto que em São Cristóvão havia um religioso carmelita e outro agostiniano, competentes o suficiente para ministrar tais disciplinas, sem ônus para o erário provincial (NUNES, 2008).

Citamos aqui, também, o caso do Presidente José Geminiano de Matos Navarro, que em sua gestão (1833-1835), tentou organizar o sistema educacional sergipano, sem obter, contudo, o êxito esperado.

Em 1833, logo no início de seu mandato, portanto, Geminiano Navarro conseguiu reservar o espaço do Convento do Carmo, em São Cristóvão, e lá reuniu as disciplinas: francês, geometria, filosofia e retórica, fundando, dessa feita, o primeiro Liceu de Sergipe. Esta Instituição seria uma das primeiras do Brasil e viria atender os jovens sergipanos no nível secundário. O intuito era prepará-los para os exames de admissão na Faculdade de Direito de Pernambuco, evitando-se, assim, que os mesmos tivessem de se deslocar para outras províncias.

Ocorre que, em agosto de 1834, recebe o Presidente um ofício em nome do Imperador, informando-lhe que aquele estabelecimento (o Liceu) não poderia gerar nenhum tipo de despesa até que a Assembleia (que veio substituir o Conselho Geral, com o Ato Adicional) aprovasse tal projeto. Logo depois, outro ofício, dessa vez da Secretaria da Câmara dos Deputados, reitera o conteúdo do ofício anterior, alertando que a execução do projeto do Liceu deveria ter a anuência da Assembleia Provincial.

Apesar de todos os argumentos apresentados pelo Presidente, que ainda conseguiu manter o Liceu em funcionamento por um ano, sem a geração de despesas, a Assembleia Provincial aprovou uma lei que suspendia o funcionamento daquele estabelecimento, em 25 de janeiro de 1835, por entender que "não poderia a Província concorrer com despesas do seu custeio e pelo diminuto número de alunos frequentes às matrículas das diversas aulas, ficando como dantes os respectivos professores autorizados a lecionar em seus cursos" (NUNES, 2008, p. 51). Em outras palavras, o texto da lei promulgada pela Assembleia Provincial sergipana representou um enorme retrocesso, fazendo com que os professores voltassem ao período pombalino, ou seja, ministrando as chamadas *Aulas Avulsas*, sem sistematização curricular ou adoção de um programa uniforme.

3.6 O Ato Adicional de 1834 e a Educação em Sergipe del Rey

O Ato Adicional, composto por 32 artigos, apresenta, logo no seu artigo 1º, o seguinte:

> Art. 1º O direito reconhecido e garantido pelo art. 71 da Constituição será exercitado pelas Camaras dos Districtos e pelas Assembléas, que, substituindo os Conselhos Geraes, se estabelecerão em todas as Provincias com o titulo de Assembléas Legislativas Provinciaes.

Esta alteração (extinção dos Conselhos Gerais e criação das Assembleias Provinciais) foi o resultado de intensos debates na Assembleia Geral, na qual deputados conservadores e liberais tentavam, cada qual a seu modo, encontrar uma maneira de apaziguar os ânimos nas províncias, após a abdicação ao trono, em 1831, por Dom Pedro I. Com a vacância, criou-se um sentimento de grande insegurança e instabilidade, o que veio a colocar em risco a unidade do Império que vinha se tentando consolidar.

Esse adendo à Constituição de 1824 servia aos liberais (moderados e exaltados), interessados na descentralização do poder, cujo intuito tanto era o de aplacar os ânimos e controlar as rebeliões e levantes que eclodiam, seguidamente, nas diversas províncias, quanto era o de atender aos interesses de certos aliados políticos, em diferentes localidades do país.

Do ponto de vista ideológico, havia poucas divergências entre os grupos políticos, uma vez que seus membros tinham basicamente a mesma origem social ou formação intelectual. Eram eles proprietários de terras, intelectuais ou comerciantes, que, embora

se dizendo em campos opostos do ponto de vista político, não divergiam muito entre si quanto à situação dos indivíduos mais necessitados, tais como os índios e os "de cor", para nos lembrarmos de Luiz Mott. O que os distinguia era como se construiria esse modelo de poder nesta sociedade (Monarquia Constitucional, Parlamentar, República etc.).

A promulgação do Ato Adicional de 1834 não pôs termo aos conflitos e rebeliões que continuaram acontecendo em várias partes do Império. Isto se deu porque muitos de seus artigos deixavam brechas para interpretações diversas, fazendo com que um grande número de províncias, em suas Assembleias, criassem leis que iam de encontro aos interesses do poder central. Por este motivo, foi necessária a elaboração e posterior promulgação de uma espécie de "adendo ao adendo", ou seja, um texto que esclarecesse os pontos obscuros do Ato Adicional. Surge, assim, a Lei de Interpretação do Ato Adicional, em 1840. Esta lei foi a oportunidade que surgiu para que os conservadores, paulatinamente, recuperassem sua posição hegemônica no centro do poder, como resultado do contexto social e político desfavorável aos liberais (CASTANHA, 2006).

Tal contexto ensejou o surgimento de um novo grupo ou, para usarmos um termo da atualidade, uma nova *ala* dentro do governo, que, pouco a pouco foi cooptando adeptos, tanto do grupo dos conservadores, quanto dos liberais: os chamados "conservadores-regressistas". Este grupo desejava o fortalecimento do poder central, defendendo a centralização das decisões na Corte. Como afirma Maria Lurdes Viana Lyra (*apud* Castanha, 2006, p. 188), "ao contrário do que é comumente afirmado, o Ato Adicional não descentralizava os mecanismos de poder político ou administrativo, nem concedia a autonomia às províncias". Opinião semelhante também possui Boris Fausto (1995) ao dizer que "[...] os presidentes de província eram, em regra, escolhidos fora dos quadros da elite provincial", porque, segundo o autor, "esse procedimento evitava a identificação pura e simples do nomeado com os interesses regionais". Dessa maneira, "o governo central conservava maior independência para realizar sua política, em cada província" (FAUSTO, 1995, p. 190).

O comentário de Thetis Nunes sobre a iniciativa de criação de um Colégio de Artes Mecânicas, através do Decreto nº 110, de março de 1838, durante o governo de José Eloy Pessoa, deixa bem evidente o que afirmou Lyra no tocante a não descentralização do poder. Assim disse Nunes:

> Como sucedeu com a Escola Normal, o Colégio das Artes Mecânicas permaneceu apenas no ato da criação, concorrendo para isso não só os problemas financeiros vigentes, como a descontinuidade administrativa provocada pela pequena permanência de José Eloy Pessoa na Presidência de Sergipe (NUNES, 2008, p. 68). (Grifo nosso).

A Lei de Interpretação de 1840 "limitou o poder provincial, primeiramente no plano administrativo e judiciário, e definiram-se claramente as competências das Câmaras Municipais e das provinciais" (CASTANHA, 2006, p. 185). Sendo assim, torna-se forçoso atribuir à decisão de se transferir a responsabilidade do sistema educacional às províncias, via Ato Adicional, como motivo de sua derrocada, pois, como se vê, não foi exatamente assim.

Em seu livro *O Tempo Saquarema* (*Saquarema* era como se chamavam os conservadores, diferenciados dos *Luzias*, termo que representava os liberais), Ilmar Mattos (1987), ao tratar da formação do povo brasileiro e da construção nacional no período imperial, chama nossa atenção para aquilo que Castanha (2006) também salientou, ou seja, a descentralização não fora levada a termo, como desejavam os liberais. Mattos (1987), comentando sobre a "separação" da Província do Rio de Janeiro da Corte, com a promulgação do Ato Adicional, nos revela que o afastamento do Rio de Janeiro do Município Neutro se deu apenas "no papel" (expressão nossa), uma vez que

> [...] a província fluminense cumprindo o papel de um laboratório, no qual os Saquaremas tanto testavam medidas e avaliavam ações que buscavam estender à administração geral, quanto aplicavam decisões do Governo Geral, sempre com a finalidade última de consolidar a ordem no Império (MATTOS, 1987, p. 252-253).

Depreende-se daí que o Ato Adicional de 1834, embora tenha transferido às províncias uma série de atribuições que antes cabiam à Corte, não significou uma total liberdade de ação dos políticos e dos gestores institucionais provinciais no que concerne, por exemplo, às questões relacionadas ao sistema educacional.

Contrariamente, o poder central deu à Província do Rio de Janeiro tratamento privilegiado, diferenciado do das demais, que, na visão de Mattos (1987), de Castanha (2006), e também da nossa, contribuiu sobremaneira para a interrupção ou mesmo a descontinuidade de projetos educacionais iniciados localmente, nas outras provinciais, "respingando", naturalmente, no trato com as questões relativas à educação pública. Para ilustrar o que afirmamos, retomamos Mattos (1987), que mais adiante nos diz o seguinte:

> Anotemos aqui, que duas características atestam, de imediato, o papel que se reservava à província [do Rio de Janeiro], distinguindo-a das demais. De um lado, delas difere, particularmente nas primeiras décadas após o Ato Adicional no que diz respeito à alta rotatividade de sua principal autoridade – o presidente da província, fato que, ainda em 1836, já era apontado pelo ministro do Império como uma das razões, talvez a principal, do malogro das presidências e, como decorrência, de atraso em que viviam as províncias. De outro lado, e ainda particularmente nas primeiras décadas, a província não padeceu de outro mal que era apontado por quase todos que se opunham à centralização imperial como razão também da inoperância das presidências que se sucediam, a saber, a sua entrega a elementos estranhos à província, desconhecedores, quase sempre, de suas reais necessidades, interessados quase que unicamente em suas carreiras públicas e, por isso mesmo, com os olhos sempre postos na Corte (MATTOS, 1987, p. 253). (Grifo nosso).

Dos 62 presidentes da Província de Sergipe, desde 1820 até 1889, um grande número era de indivíduos vindos de outras províncias, cuja duração no cargo variava entre apenas alguns meses e pouco mais de um ano – Carlos César Burlamarqui, primeiro presidente provincial, em 1821, permaneceu apenas alguns dias no cargo. Sendo assim, não se podia, de fato, esperar um bom trabalho de continuidade, uma vez que se podia perdê-lo a qualquer tempo (ou poderia o presidente em exercício solicitar o próprio afastamento). Normalmente, durante a vacância da presidência, o posto era ocupado pelo vice-presidente que, por sua vez, não era escolhido diretamente pela Assembleia Legislativa Provincial, mas sim a partir de uma lista contendo seis nomes e da qual o Imperador, atendendo a sugestão do partido que estivesse no poder, faria "sua escolha" do novo presidente a ser empossado.

Até a efetivação do Ato Adicional à Constituição de 1824, o procedimento para o provimento das cadeiras iniciava-se no presidente da Província, o qual enviava ofício à Secretaria d'Estado dos Negócios do Interior para que esta aprovasse os nomes dos professores, cabendo às autoridades imperiais as decisões diretamente relacionadas às medidas educacionais (NUNES, 2008).

A ingerência do poder central, apesar da "descentralização", não evitou que a maioria das províncias viesse a passar por sérias dificuldades econômicas nesse período, o que não era exceção em Sergipe. Segundo Nunes (2008, p. 56), "implantava-se, entre nós, a descentralização do ensino secundário, com grave ressonância em seu desenvolvimento, que iria variar de província a província, segundo as condições financeiras de cada uma delas".

O fato de a província fluminense ter funcionado como "um laboratório", como nos disse Mattos (1987), não serviu para mitigar muitos dos problemas socioeconômicos, especificamente regionais, e que, embora fizessem parte do mesmo Império, tinham histórias de formação não exatamente idênticas. Esta afirmação também vale para os processos de escolarização de cada província, uma vez que estes sofreram os reflexos de suas necessidades individuais. Faria Filho (2000) nos lembra, por exemplo, acerca das discussões referentes ao método de ensino a ser utilizado, já nas primeiras décadas do oitocentos. Optou-se pelo método lancasteriano, ou mútuo, que dentre outras coisas, demandava um amplo espaço para sua efetiva aplicação.

Esses espaços, conforme concebido, deveriam acomodar dezenas, centenas de alunos, além do professor e dos utensílios e objetos a serem usados pelos alunos durante as aulas. Ora, no Brasil recém-independente, escravocrata e rural, as aulas seguiam ainda o modelo pombalino, ou seja, os professores "abriam suas classes" em casa, casas geralmente acanhadas e pouco higiênicas.

Na Província de Sergipe del Rey, uma das províncias mais pobres do Império, tal cenário é ainda mais aterrador. Vários são os "desabafos" e lamentações dos presidentes e vice-presidentes provinciais acerca da cambaleante situação econômica sergipana e do consequente estado de abandono do sistema educacional, ao longo de praticamente todo o século XIX.

Em face às diferentes realidades existentes em cada província, não seria de se surpreender que seus sistemas fossem igualmente distintos entre si. Porém, um elemento importante na história da educação de todas elas fez com que, ao menos por certo tempo, não destoassem tanto uma das outras. Este elemento eram os conhecidos *cursos preparatórios*, que surgiram em praticamente todas as províncias, cujo objetivo, como o próprio nome sugere, era o de preparar a mocidade para os exames de seleção para os cursos superiores em Direito.

A lei de 11 de agosto de 1827 que havia criado as Academias de Direito de Olinda e de São Paulo estabelecia que os alunos que desejassem matricular-se nos cursos jurídicos teriam de apresentar suas certidões nas quais constariam sua idade mínima de 15 anos completos, bem como sua aprovação nos exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Filosofia Racional e Moral e Geometria.

Seriam os certificados obtidos nos próprios cursos jurídicos, sob a inspeção de professores peritos nas ditas disciplinas, que deveriam ser designados pelo Diretor da Academia, a quem competia presidir os trabalhos da comissão julgadora (NUNES, 2008).

Essas exigências fizeram surgir os Cursos Preparatórios ou simplesmente *Preparatórios*, o que faria com que houvesse uma espécie de "padronização" curricular nas instituições de ensino de todas as províncias. Sendo assim,

> Os estabelecimentos de ensino secundário, quer públicos quer particulares, para terem êxito junto à comunidade e serem frequentados pelos que buscavam os cursos superiores, foram resumindo-se às disciplinas requeridas pelos Preparatórios, forçados, desse modo, à padronização dos cursos (NUNES, 2008, p. 56).

Como apontam Freire (1891) e Nunes (2008), essa padronização, ao não atender às necessidades locais, fazia com que muitos alunos não continuassem seus estudos, após concluído seu período nas Primeiras Letras. Isso não nos parece difícil de compreender, já que estamos nos referindo a uma província cuja fonte de subsistência era, essencialmente, agrícola, com uma população livre girando em torno dos 70%, composta, em sua maior parte, de mestiços, negros alforriados e brancos pobres. É certo que o interesse primeiro dessa população era obter trabalho para a própria sobrevivência e a da sua família. Assim, entre o que a escola secundária oferecia e o de que o aluno precisava existia uma grande lacuna.

A promulgação do Ato Adicional, em 1834, encontrou a Província de Sergipe del Rey com a seguinte distribuição demográfica:

Quadro 11: Distribuição populacional de Sergipe del Rey (1834)

Livres	112.640	70,8%
Escravizados	47.812	29,2%
Total	160.452	100%

Fonte: Maria Thetis Nunes – História da Educação em Sergipe (1984) (Adaptado)

A população livre, conforme já mencionado anteriormente, era composta, principalmente, de mestiços e negros alforriados, os quais, em sua condição de livres, teriam os direitos que as leis vigentes lhes outorgavam. Para essa massa populacional, no entanto, eram essas as condições oferecidas no que se refere à educação pública:

Quadro 12: Provimento de Cadeiras (1834)

Primeiras Letras			
Meninos		Cadeiras providas: 25	
Meninas		Cadeiras providas: 4	
Total		29	
Ensino Secundário			
Latim	Cadeiras providas: 8	Francês	Cadeiras providas: 1
Retórica	Cadeiras providas : 1	Geometria	Cadeiras providas: 1
Filosofia	Cadeiras providas : 1	Total 12	

Fonte: Maria Thetis Nunes – História da Educação em Sergipe (1984) (Adaptado)

Discutia-se na Assembleia Legislativa provincial que a razão ideal para um bom atendimento à sociedade no que concerne à instrução pública seria um quinto da população livre frequentando as escolas de Primeiras Letras. Sendo assim, ao se observar a população livre de Sergipe no ano em que se promulgou o Ato Adicional, perceberemos que os números apresentados nos quadros acima estariam muito abaixo do necessário. Considerando-se que o método de ensino adotado fosse o de Lancaster, e que este tinha como um número ideal de cem alunos por classe, a Província de Sergipe deveria ter disponível para sua população algo em torno de 225 escolas de Primeiras Letras, ou seja, quase oito vezes mais o que fora disponibilizado para seus moradores naquele ano.

Em sua "Falla" de abertura dos trabalhos da Assembleia Legislativa, em 12 de janeiro de 1837, ou seja, já transcorridos três anos após a promulgação do Ato Adicional, o Presidente Coronel Bento de Melo Pereira expôs a situação em que se encontrava a instrução pública de Sergipe:

> O estado deploravel a que tem chegado a Instrucção Publica; o pouco effeito que lhe ha produzido a Lei a esse respeito, o patronato tem encontrado inabeis Mestres, que augmentando consideravelmente a despeza da Província, deixam com este ensino grandes males á Sociedade; a falta de autoridades locais em habilitar o Governo com verídicas informações para poder conhecer o comportamento daqueles, tem feito sentir a necessidade de providencias mais valentes e heroicas que façam medrar entre nós a carreira do Magisterio que, apezar de tão útil e nobre, tem estado entre a indifferença e o desprezo. A necessidade, pois, de uma Lei, que fomente e proteja, e que dando uniformidade, sujeite os professores a uma escrupulosa fiscalização e habilite o Governo a demitir os inábeis, para fazer occupar as cadeiras pela circunspeção e habilidade, é para vós (Assembleia Legislativa) reconhecida e palpada, e ao nosso Patriotismo cabe a glória de applicar os meios com os quais consiga o seu melhoramento (PEREIRA, 1837, p. 3-4).

Do excerto acima, percebe-se, da fala do Presidente, que dentre todos os males da instrução pública sergipana de então, eram os professores os maiores responsáveis. Incomodava ao chefe do executivo a indolência dos mestres e a aquiescência dos membros da Assembleia Legislativa Provincial, os quais, pelo que transparece no discurso presidencial, não se importavam com esse fato. Todas essas queixas e reclamações desembocarão, em 1838, no projeto que criará a Escola Normal sergipana. Conclui-se que muito da baixa qualidade do ensino primário sergipano não estaria ligada à boa ou má índole do professor, mas sim ao seu despreparo profissional.

Anos antes, fora criada uma Comissão, a qual seria encarregada de examinar, em 21 de janeiro de 1834, as *Relações Vindas dos diversos Municipios da Provincia*. Este

documento foi o resultado de um levantamento concluído por essa Comissão – Quadro 13, abaixo – através do qual o governo provincial pôde ter uma visão global do estado em que se encontrava a instrução pública. Nesse levantamento, os dados referem-se às principais localidades da Província de Sergipe, trazendo informações sobre o ensino primário e secundário, nomes dos professores, quantidade de alunos por professor e algumas informações sobre ocorrências relacionadas ao andamento das aulas. Os municípios visitados foram: Propriá, São Cristóvão (Capital), Laranjeiras, Estância, Itabaiana, Itabaianinha e Lagarto.

Quadro 13: Relações vindas das aulas dos diversos Municípios (1834)

ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS	OBSERVAÇÕES
Propriá Primeiras Letras Primeiras Letras	 Ignacio Jº Mãgaba Maria da Rosa Leite Sampaio	 82 22	
Itabaiana Primeiras Letras Primeiras Letras	 Antonio Corrêa Cedro Tertuliano M. de Mesquita	 41 35	
Lagarto Primeiras Letras Primeiras Letras	 Antônio Ricardo dos Martes Antônio Soares da Sª	 25 28	A maior parte não compareceu por causa da peste das bexigas, segundo officio de resposta do Juiz de Paz.
Itabaianinha Primeiras Letras Primeiras Letras	 Manuel Joaquim Gama Patrício Luiz Amado	 48 20	Desde que abriu aula em 29 de março de 1829, este professor diz ainda não ter empregado a quantidades (sic) dada para os meninos pobres, esperando a ocasião de mandar vir da Bª penas, papel, tinta etc.
Estância Primeiras Letras Primeiras Letras Primeiras Letras	 José Monteiro Mascarenhas José Pinheiro do Sacramento D. Ana Joaquina de O. Santos	 96 57 41	
Soma		495	Incluindo 63 meninas
Laranjeiras Latim	 Pe. João Moreira Cezar	 11	
Lagarto Latim	 João Alex Pitangueira	 6	
Estância Latim	 Pe. Raimundo de C, e Silva	 44	
Soma		61	
Capital Filosofia Geometria Francês	 Dr. Mel Ladislau Arº Dantas Fr. José dos Prazeres Bulhões Joaquim Maurício Cardoso	 3 2 12	
Soma		17	

Fonte: Maria Thetis Nunes – História da Educação em Sergipe (1984) (Adaptado).

O relatório final, levado ao Conselho da Assembleia Legislativa sergipana, apontava uma série de problemas que explicariam o estado melancólico em que se encontrava a instrução pública sergipana naquele ano. Ao longo de todo o texto do referido relatório, encontramos menções à falta de preparo dos professores, à necessidade que estes teriam de se qualificarem para o pleno desenvolvimento da profissão, assim como referências ao baixo salário que os mesmos percebiam, motivo que os levariam ao desinteresse pelo nobre ofício do magistério público.

Transcrevemos, abaixo, alguns trechos do *Relatório* que foi enviado aos membros da Assembleia Legislativa de Sergipe, em 1834, e no qual também se aborda o procedimento dos professores de Primeiras Letras no que se refere ao método utilizado e às dificuldades por eles enfrentadas. Assim nos revela o texto da Comissão:

> Da maneira com que os Professores de Primeiras Letras marcarão o adiantamento de seus alunos, a Comissão é obrigada a crer que nem um deles tem empregado o método simultâneo e sim o individual, tão trabalhoso e insuficiente talvez por falta de abecedários, silabários, vocabulários, tabuadas, translado, e compêndios convenientes do referido ensino, sendo por isso mesmo de absoluta necessidade que a F. N[20]. lhes forneça o numero de tais exemplares que for eficiente para as classes, em que tiverem dividido os seus alunos (*apud* NUNES, 2008, p. 294).

Observa-se nesta exposição que o método de Lancaster, sugerido e defendido antes mesmo da promulgação da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, não é aqui mencionado. Ao contrário, questiona-se o fato de não se ter utilizado o método simultâneo[21], tendo sido o método individual[22] adotado em seu lugar, pelo que suspeitaram ao acompanharem o trabalho dos docentes. Isso mostra que ainda não se havia chegado a uma definição quanto ao melhor método de ensino a ser empregado. Em muitas províncias – e em Sergipe essa discussão atravessaria quase todo o século XIX –, as discussões em suas respectivas Assembleias Legislativas foram constantes, havendo,

[20] Fazenda Nacional.

[21] Ao comparar o método simultâneo com o método individual, Pierre Lesage diz que aquele "é de outra qualidade". É coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinqüenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo (LESAGE, 1999, p. 5-6).

[22] Já sobre o método individual, o mesmo autor diz que, nesse método (individual), "o professor chama sucessivamente para perto de si cada aluno e lhe dá atenção por alguns minutos. O estudo se resume geralmente a uma única matéria de ensino-a leitura: cada um deve ler o livro ou o almanaque que trouxe. Depois, o aluno retorna a seu lugar e se exercita em repetir e em compreender aquilo que o professor acabou de mostrar-lhe. Tal organização gera a indisciplina - frequentemente chovem tapas!" (LESAGE, 1999, p. 5).

em certos casos, a proposta (e a adoção) de métodos “mistos” ou “ecléticos”, ou seja, a junção dos métodos mútuo, simultâneo e o individual.

O relatório aponta, ainda, as dificuldades que os professores tinham para ensinarem seus alunos a ler e escrever, por causa da ausência de livros e demais materiais úteis ao desenvolvimento cognitivo das crianças:

> Quanto aos livros, cada um ensina pelo impresso, ou manuscrito, que julga mais acomodado, vendo-se alguns na obrigação não só de procurarem folhetos, livros etc., como até de copiarem pedaços para lhes darem a ler, do que resulta não pouco atraso à mocidade, que não sendo imbuída em compêndios metódicos, retardam infalivelmente o desenvolvimento das suas ideias (*apud* NUNES, 2008, p. 295-296).

Por fim, em seu relato final das condições gerais da instrução na Província de Sergipe del Rey, a Comissão apresenta sugestões, tanto para a qualificação dos professores e consequente melhora na qualidade de ensino quanto no que concerne ao investimento na compra e distribuição de materiais e compêndios selecionados e adequados aos distintos sexos. No que concerne ao método de ensino, reitera a adoção do método simultâneo, visto que não se vê na Província o uso do método mútuo, exceto uma vez em São Cristóvão, o que sugere que a utilização deste método, apesar do apoio inicial, não foi adiante em Sergipe. Muito provavelmente, como deduzimos anteriormente, por conta da dificuldade de sua implantação, face às restrições estruturais aqui existentes, resultantes da penúria em que se achava o erário público:

> Em suma a Comissão julga que a Instrução Pública não pode melhorar nesta Provincia sem que primeiramente a maior parte, ou quase todos os Professores de Primeiras Letras volte, á uma Escola Normal, onde aprendam o que lhes faltam, em segundo lugar; sem que lhes de ordenados suficientes, e por último, sem que todos ensinem pelo método simultâneo,isto não haverem escolas de ensino mutuo, se não uma na capital, que segundo a vós pública não tem produzido os resultados que eram de esperar.
> Do officio da Camara de Itabaiana ao Presidente da Provincia Coligisse que aquela Vila tem precisão de mais duas Cadeiras de Primeiras Letras, uma para o Belo Sexo na sede da mesma e outra para meninos no Geru, além de uma de Latim, também na sede da Vila.
> A Comissão não pode deixar de significar ao ilustre Conselho quanto tem sido discreta a escolha dos livros, porque ensina a professora Constitucional da Estancia, dando ás suas discípulas para ler as Maximas de Conduta para as Senhoras Brasileiras pelo Dr. João Candido de Deus, Catecismo de Montepelier, o tesouro da menina, a Gramatica Nacional, Fonte da Verdade e outros compêndios de moral acomodados ao Belo Sexo (*apud* NUNES, 2008, p. 296).

Intentando reverter o quadro tão negativo em que se encontrava a instrução pública sergipana, o Presidente Manuel Ribeiro da Silva Lisboa aprovou a Carta Lei de 5 de março de 1835, considerada a nossa primeira "lei orgânica da instrução pública de Sergipe", que virá regulamentar vários procedimentos atinentes ao preenchimento das cadeiras, seleção de professores via concurso público, a estipulação dos salários pagos aos futuros docentes, bem como de seus direitos e deveres enquanto servidores públicos da área da educação.

Para fins de ilustração do acima exposto, vale a pena transcrever o Edital-Convite para o concurso público, visando ao preenchimento de vagas para professores de primeiras letras, em várias localidades da Província de Sergipe, concurso este que fora aberto durante a gestão do presidente Manuel Lisboa, em 1835. Observe-se a perda de espaço para o método mútuo em relação a "outros métodos". Note-se, também, a preocupação com a familiaridade dos professores que eventualmente fossem aprovados com o método a ser utilizado:

> Annuncia-se, d'ordem de S. Ex, que em conformidade do disposto na lei de 5 do corrente, que regula a instrucção publica da província, se achão á concurso, com o prazo de seis mezes todas as cadeiras de primeiras letras da mesma Provincia, inclusive a da Capital, que por este modo fica espaçado, com as novamente creadas por aquella lei nos districtos Brejo-Grande em Villa-Nova, Cedro em Propriá, Buraco em S. Pedro, Pé do Banco e Enforcados em Capella, Aracaju no Socorro, e Alagôa Vermelha no Lagarto, para serem providas ou nos próprio (sic) Professores, que actualmente as regem, se satisfizerem plenamente as doctrinas exigidas no Art. 6º. da lei de 15 de outubro de 1827, podendo-se a estes conferir maior prazo, se o requererem, para se instruírem á custa de seos ordenados nos methodos Lencasterino, ou em outros que se mostrarem mais dignos. Os candidatos, que se quizerem oppor, compareção competentemente habilitados no salão do Palacio do Governo ás horas de costume, do dia 6 de setembro em diante, para o fim indicado. Secretaria da Presidencia de Sergipe, 6 de março de 1835 – *Braz Diniz de Villas-Boas* (LISBOA, 1835, p. 4-5).

A iniciativa do governo de Manuel Lisboa foi muito importante para o processo de escolarização em Sergipe, uma vez que, até então, poucas localidades haviam sido contempladas com escolas de primeiras letras. Ainda que a lei de 5 de março, por si só, não garantisse a abrangência de todas as freguesias sergipanas, o simples fato de se ter promulgado uma lei provincial que reforçasse o que dispunha a Lei Geral da Instrução Pública de 1827 foi, sem dúvida, um marco para a história da escolarização em terras sergipanas.

No respeitante ao funcionamento das classes, estabelecia a lei de 5 de março que estas só poderiam existir se tivessem um número mínimo de dezesseis alunos nas Primeiras Letras, sendo oito para o sexo masculino e igual número para o feminino; para as aulas de Preparatórios, estas deveriam ter um número mínimo de seis alunos. O objetivo dessa delimitação de alunos por nível acadêmico era o de se evitar a abertura de classes em locais onde não houvesse alunos suficientes para o preenchimento das vagas disponibilizadas. Assim, evitavam-se gastos com professores sem que existisse a correspondência em termos de alunos atendidos. Essa era uma das grandes preocupações dos gestores públicos, ou seja, as despesas com salários de professores que muitas vezes tinham apenas um ou dois alunos matriculados em sua disciplina. Em praticamente todos os Relatórios e Falas presidenciais, encontramos solicitações para a supressão de cadeiras por falta de alunos. – Essas solicitações referem-se, em sua maioria, às classes do nível secundário, especialmente para as aulas de latim.

Havia casos, porém, quando, por força das dificuldades financeiras da Província, escolas eram suprimidas e os alunos "incentivados" a estudar em outras províncias "contíguas" à de Sergipe. Assim sugeriu o presidente José Eloy Pessoa da Silva, em 1838, ao se dirigir à Assembleia Legislativa, em janeiro daquele ano:

> A instrucção primaria deve ser mantida e melhorada, augmentado os ordenados aos respectivos Professores, e não esquecendo acrescentar-se mais huma Cadeira de primeiras letras para a Villa de Estancia, que com razão a reclama: <u>As Escolas maiores devem ser suprimidas: as Provincias contiguas podem fornecer esta instrucção, e os alunos policiados, e mais civilisados com os contatos sociaes voltarem depois de instruídos para a sua Patria natal com ideas mais exactas e mais hábeis para quaisquer</u> Empregos (SILVA, 1838, p. 6-7). (Grifo nosso).

Se a decisão de suprimir escolas e a sugestão de se buscar instrução em outras províncias não foram atitudes louváveis por parte do Presidente José Eloy, conta a seu favor, pelo menos, o fato de ter sido sua voz a defender a importância da criação de uma Escola Normal em Sergipe, nos moldes da já existente no Rio de Janeiro, com o fito de preparar os mestres no uso do método mútuo e, consequentemente, tornar as práticas docentes mais homogêneas dentro da Província sergipana. Assim disse o Presidente:

> O Estabelecimento de huma Escola de ensino mutuo normal he indispensável para que haja homogeneidade de doutrina. [...]. A Instrucção primaria deve ser mantida e melhorada, augmentado os ordenados aos Professores, e não, esquecendo de acrescentar mais uma

> cadeira de primeiras letras para a Villa de Estancia, que com razão as reclama]...] (SILVA, 1838, p. 5-6).

A lei de 5 de março de 1835 veio definir o formato dos exames pelos quais os alunos seriam submetidos. De acordo com o que se estipulava, os exames seriam anuais, no fim do período letivo, e deveriam ser prestados perante as Câmaras Municipais, se nas Vilas, e diante de um Juiz de Paz e um Vereador, se nos povoados. Os alunos que tivessem maior êxito em suas avaliações seriam premiados com medalhas ou fitas (NUNES, 2008).

Determinou, também, a mesma lei, que os alunos pobres deveriam ser assistidos pelo governo, recebendo deste os livros necessários aos seus estudos, mas, como vimos anteriormente, isso praticamente não acontecia, passando os alunos por um ensino ineficaz, improvisado em sua quase totalidade.

No que se refere à preocupação do Presidente José Eloy em atender Estância, podemos dizer que tal atenção não foi por acaso. Importante centro econômico e cultural de Sergipe, juntamente com Laranjeiras, Estância tinha uma mocidade bastante interessada em instruir-se, como demonstram os dados no Quadro 13, que indicam uma frequência de 194 alunos nas Primeiras Letras e de 44 em Latim, a maior entre todos os outros municípios recenseados.

Além do bom atendimento do ensino público estanciano, levando-se em conta as grandes dificuldades que a Província de Sergipe sempre enfrentou, já havia sido estabelecido o ensino privado, o qual atendia aos filhos dos senhores de engenhos e fazendeiros daquela Vila e "da próspera região açucareira que convergia para a barra do rio Real" (NUNES, 2008, p. 60). Não por acaso, foi em Estância que surgiu o primeiro periódico da Província sergipana, o *Recopilador Sergipense*, fundado em 1832 pelo Cônego Antônio Ferreira da Silveira, tendo circulado até 1834, e sido seu redator o Pe. José Alves Pitangueira.

O número crescente de escolas privadas na Província de Sergipe é indício de que os filhos das famílias mais abastadas frequentavam cada vez menos a rede pública, servindo esta última para apenas fornecer um mínimo necessário aos indivíduos que "viviam da misericórdia de Deus", para mais uma vez citarmos Luiz Mott. Isso fica evidente no relato de Thetis Nunes, quando ela diz que

> Logo após a posse, o Presidente Manuel Ribeiro havia, em circular, ordenado aos professores que, de nenhuma forma, "frequentassem suas aulas Estudantes descalços ou sem camisa, empregando esforços para que apresentassem aquela decência, asseio e alinho que lhes permitiam

> suas faculdades domésticas". Alheio à realidade da Província que chegava para governar, desconhecia o Presidente a realidade da maioria dos que frequentavam as aulas (NUNES, 2008, p. 61).

Apesar da regulamentação trazida pela Carta Lei de 5 de março de 1835, muitas ainda eram as discussões sobre como o governo deveria intervir na instrução pública, visando ao seu melhoramento. Em 1836, na "Falla" de abertura dos trabalhos da Assembleia Legislativa Provincial, de 11 de janeiro de 1836 e publicada no jornal *Noticiador Sergipense*, em 29 de janeiro daquele ano, o vice-presidente da Província sergipana, Manoel Joaquim Fernandes de Barros, externou sua preocupação com o estado em que ainda se encontrava a instrução pública. Dentre suas várias preocupações, evidencia-se o número insuficiente de escolas para atender à mocidade que habitava em localidades remotas, longe dos núcleos urbanos – que não eram muitos –, e que não haviam até então sido atendidas. Sugere o legislador, inclusive, que se cogite um melhor ordenado aos professores, de sorte que estes se estimulem a ir atender a esses jovens que moravam em localidades distantes:

> [...]. A instrução primaria deve, pois, Senhores, occupar-vos. Escolas por todas as Villas, e Povoados, onde a mocidade estude os princípios da arte de ler, escrever e contar, e a doutrina Christã. Tal he a nossa imperícia, e ignorância, que vemos com dor o geral de nossos habitantes sem saber lêr, nem escrever; e talvez que so hum terço tenha aquella instrucção ordinária. E que poderão, Senhores, similhantes homens dar de útil ao seu paiz! Huma rotina escura se apossa deles, e os que trabalhão, o fazem de tal modo, que o resultado não compensa o tempo, e capitães que empregão para a sua execução; donde provem o nenhum aumento na riqueza, e propriedade dos nossos habitantes. [...]. Mas nós vemos as escolas primarias pouco espalhadas, e muitas ainda por se proverem, principalmente a dos lugares remotos: parecendo que, conviria que se dessem os mesmos ordenados, que se dão nas grandes Villas, a quem as quisesse exercer naqueles lugares (BARROS, 1836, p. 1).

Como já dissemos, a lei de 5 de março de 1835 estabeleceu que seria de competência das Câmaras Municipais e dos Juízes de Paz o devido acompanhamento do andamento das aulas. A seleção e aprovação/reprovação de professores para o provimento das cadeiras seria de responsabilidade desses agentes. Eram, porém, muitas as reclamações dos habitantes acerca da qualidade dos professores, bem como sobre sua conduta moral no exercício de suas obrigações. Essas reclamações chegavam constantemente aos presidentes da Província e eram tema de muita discussão sobre a solução deste problema. Assim, nessa mesma fala de 11 de janeiro de 1836, o vice-

presidente provincial proporá a criação do cargo de Inspetor da Instrução Pública, que deverá viajar por toda a Província e fornecer, de três em três meses, relatórios sobre o andamento dos estudos.

Outro assunto bastante debatido era, ainda, sobre o método de ensino a ser adotado e o tipo de escola que se desejava para a população. Buscava-se uma instrução que não só alfabetizasse a mocidade, mas que também a preparasse para a vida profissional, dando-lhe uma qualificação tal que, saindo das escolas, pudessem encontrar trabalho. A formação dos professores para o sucesso desse "projeto social" também não fora esquecida, cogitando-se, então (uma vez mais), a criação de uma Escola Normal – como já dito acima –, que preparasse os professores para o pleno exercício de sua profissão. Estes deveriam ser preferidos aos que não tinham a devida formação, oferecendo-lhes, inclusive, melhores ordenados como forma de incentivo e de reconhecimento:

> A creação de hum Inspetor das Aulas com bom ordenado suficiente, que tivesse por cargo, examinar todas as Comarcas, Villas, Povoados, afim de informar circunstanciadamente de três em três mezes ao Governo sobre o estado das Escolas, apontando o desleixo, imperícia, e desmoralização dos Mestres, para serem punidos, e fazendo ao mesmo tempo conhecer quaes os que desenpenhão o seu dever para ser elogiados; seria hum meio mais directo, do que pela Camaras, de se obter melhores resultados a tal respeito.
> Sobre tudo vos recomendo mui particularmente que mediteis sobre hum Plano de Instrucção Elementar para a mocidade, ou na creação de huma Escola normal de ensino, onde se formem Professores, para a educação da mocidade; os quaes serão preferidos no ensino, e concurso para esse fim aos outros, que não tiverem seguido esse curso; e os ordenados deverão ser maiores, para animar e dar impulso a este importante estabelecimento e á Instrucção da mocidade. Neste plano, se deveriam expor os meios mais fáceis de apprender em pouco tempo pelo methodo Alencastrino os princípios da leitura, e escripturação, Arithmetica, e Geometria pratica, tão necessários ás artes mecânicas e liberaes (BARROS, 1836, p. 1-2)

Pelo que se pode deduzir das leituras que fizemos das falas e relatórios oficiais, o fim da década de 1830 não apresentou mudanças muito significativas no panorama educacional da Província de Sergipe del Rey, oscilando entre pequenos avanços e muitos retrocessos a cada momento em que um presidente era exonerado ou solicitava seu afastamento do cargo. Por essa razão, continuava a população sergipana a amargar altos índices de analfabetismo e, por conseguinte, baixo nível de qualificação intelectual e profissional.

O ano de 1840 desponta no horizonte, porém, com algumas tênues silhuetas de desenvolvimento, apesar dos constantes embates políticos na Corte. No campo da economia, a década de 1840 foi promissora para o país, pois foi neste período que a cafeicultura tornou-se o carro-chefe de nossa economia, por conta da grande valorização da saca de café no mercado internacional. Para Sergipe, que não era (e não é) produtor de café, esse crescimento econômico, propulsionado pelas exportações do café, lhe foi de grande proveito. O aumento do consumo de café, tanto internamente, quanto externamente, fez aumentar o consumo de açúcar, aumentando, também, as exportações sergipanas. O crescimento do número de engenhos entre o período 1840 – 1852 teve uma evolução na ordem de 52,8%, saindo de 433 (1840) para 680 (1852), uma média de quase 20 novos engenhos por ano.

A expansão dos negócios agrícolas, principalmente com o incremento das exportações de café e açúcar para o mercado europeu e norte-americano, fez com que houvesse o aparelhamento dos portos, o avanço tecnológico dos transportes e comunicação, levando à necessidade de uma força de trabalho qualificada. Em virtude dessa nova dinâmica socioeconômica experimentada pelo país, e que irá chegar até nós em Sergipe, os políticos provinciais começaram a se preocupar com a qualidade de ensino e a consequente formação de profissionais qualificados para suprir a demanda. De acordo com Nunes,

> No começo da década de 1840, diversas proposições são apresentadas à Camara dos Deputados visando à democratização do ensino, em todo o império, ressaltando-se as de Torres Homem, Dias de Carvalho e Gonçalves de Magalhães. Insistentemente, começavam os legisladores a propor a criação de uma Universidade, vista como o meio capaz de pôr fim à desorganização educacional vigente no país (NUNES, 2008, p. 69).

Em contraposição à questão econômica, no mesmo ano (1840), a situação educacional em Sergipe del Rey estava, porém, praticamente estagnada. Os professores continuavam mal preparados, o método de ensino indefinido, e o currículo escolar, completamente desalinhado em relação à nova realidade socioeconômica do país.

Em sua fala de abertura de sessão da Assembleia Legislativa Provincial, em 11 de janeiro de 1840, o Presidente Wenceslao d'Oliveira Bello assim descreve a situação educacional de Sergipe:

> Não está, Senhores, a Instrucção Publica, na Provincia, no preciso estado de perfeição que era para desejar; não corresponde o

> adiantamento nas faculdades intelectuais, e morigeração ao numero de Aulas, que difundisteis pelas Villas, e Povoações. Existem em toda ella 7 Aulas de Grammatica Latina; 28 de primeiras letras para meninos, e 9 para meninas, e todas estão providas. [...]. Faltão, e são de absoluta necessidade em primeiro lugar, a Aula de Geometria, sem a qual já mais se poderão ter bons Professores de primeiras letras, assim como huma Aula de Filosofia Racional e Moral; as de Francêz e Rethorica, e não será menos útil, que se crie a de Geografia e História Universal, em que se ensine especialmente a do Brazil, pois que he a Historia a melhor guia para o homem em qualquer profissão que se dedique. A falta de Professores hábeis, e de unidade no methodo do ensino da mocidade, não podem deixar de entorpecer o progresso das luzes, e desenvolvimento da moral e civilização de que tanto necessitão: preciso he que se habilitem, e criem para o futuro, Professores hábeis para se encarregarem do magistério (BELLO, 1840, 8-9).

Da fala do Presidente fica evidente o estado de desorganização e ausência de homogeneidade no ensino básico na Província sergipana, em um momento em que o país dava sinais de crescimento e, como consequência, aumentava a necessidade de profissionais qualificados para a nova realidade que se colocava diante dos gestores públicos. No concernente ao ensino de primeiras letras, o Presidente afirma haver, à época, 37 aulas de primeiras letras, sendo 28 para meninos e 9 para meninas.

Comparando-se o que traz o Quadro 10 no respeitante ao número de aulas de primeiras letras fornecidas pelo Estado (24), em 1828, percebe-se que houve o surgimento de apenas uma nova aula por ano, ou, se preferirmos, um acréscimo de 54,16% ao longo de 12 anos. Esses dados mostram que a quantidade de escolas de primeiras letras continuava, ainda, muito abaixo do que se previa e se desejava pelos próprios legisladores, ao estipularem que 1/5 da população deveria estar frequentando as escolas.

Os dados demográficos trazidos por Mott (1986, p.140) nos indicam que, em 1829, a população era de 140.512 habitantes; dez anos depois (1839), havia em Sergipe del Rey 167.397 pessoas. Este quantitativo não deveria estar muito diferente nos anos de 1828 e 1840. Assim, tomando como base os dados demográficos disponíveis no período 1829-1839, estimamos que, de 1828 a 1840, houve um crescimento populacional da ordem de 30.000 habitantes. Se levarmos em consideração o cálculo dos legisladores, ou seja, de se ter 1/5 dos habitantes frequentando a escola, a população estudantil deveria ser algo em torno de 6.000 alunos. Se o método oficial adotado fosse *apenas* o de Lancaster –, pois como se viu até aqui, não havia "unidade de doutrina" nas práticas docentes –, deveríamos ter, então, 60 escolas disponíveis para a população, o que, como sabemos, não era o caso.

Não seria, no entanto, apenas o reduzido número de escolas a atender à população o principal problema. Mesmo as já existentes não ofereciam as condições necessárias para o desenvolvimento educacional e intelectual das crianças. O mesmo Presidente (Wenceslao Bello) reclamava, em sua fala, sobre a falta de materiais, bem como sobre a defasagem do método mútuo, já em processo de substituição na Europa. Assim se expressou o Presidente, em 1840:

> Alguns meninos e meninas há, que dotados de talento natural, não aprendem a lêr por falta de papel, pennas e Livros, e são de Pais tão pobres, ou órfãos, que o (sic) não podem comprar: seria de summa utilidade, e mesmo de justiça, que a cada huma das Escolas de primeiras letras da Provincia, votásseis uma determinada quantia para que os Professores as (sic) forneção do indispensável, e que sobre esse objecto exerção os Inspectores Geraes a mais minuciosa inspecção.
> O methodo de Lancaster, ou ensino mutuo, adoptado no Brasil, não tem produsido o desejado effeito, e tem perdido a voga que já gozou na Europa: a Alemanha que nas Sciencias e instrucção publica tem-se mostrado superior ás outras Nações, não adopta actualmente methodos exclusivos, e segue o principio de que, tudo depende dos Mestres, e he portanto mister trabalhar para tê-los bons (BELLO, 1840, p. 9-10).

Em meados da década de 1840, o Presidente Antônio Joaquim Alves do Amaral abriu a sessão da Assembleia Legislativa Provincial no dia 11 de janeiro de 1846. Em seu discurso de abertura, trouxe ele, entre vários dados referentes à Província de Sergipe, informações que tratavam da educação sergipana, especialmente sobre as primeiras letras.

Uma vez mais, – e isso será uma constante por praticamente todo o século XIX – a reclamação recairá sobre a qualidade dos professores que, mal preparados, não possuíam as condições ideais para o exercício do cargo. Nessa mesma ocasião, apresentará o Presidente o mapa demonstrativo da distribuição das aulas de primeiras letras e o quantitativo de alunos atendidos.

Mais uma vez era cobrada da Assembleia Legislativa Provincial a abertura de uma Escola Normal na Província que viesse dar a necessária formação aos mestres, tidos, como se infere das falas e discursos, como os grandes responsáveis pelo malogro da educação local.

Embora seja inquestionável que longe estava a boa formação docente, é também importante que se diga que muitos professores foram admitidos, indevidamente, com a anuência de vários examinadores (dentre eles, políticos), o que mostra uma certa relação "promíscua" entre aqueles que deveriam zelar pela qualidade docente e aqueles que aspiravam ao cargo de professor apenas para ter mais uma fonte de renda, ou mesmo para

ter alguma fonte de sustento como alternativa após algum infortúnio pessoal/profissional. Vários são os exemplos de favorecimento ilícito que encontramos nos textos oficiais, o que deixa evidente o forte aspecto cultural do compadrio, muito comum no Brasil, até os nossos dias.

Apresentamos abaixo o mapa geral das aulas públicas referentes ao ano anterior (1845), retirado do Relatório da Diretoria de Instrução Pública:

Mappa Geral das Aulas Publicas de Ensino primario, e secundario da Provincia de Sergipe, com declaração do numero dos Alumnos, que actualmente frequentão. **N.º 5.**

COMARCAS.	ENSINO PRIMARIO.				ENSINO SECUNDARIO.	
	Aulas de Meninos.		Aulas de Meninas.			
	Numero de Aulas.	Dito d'Alumnos.	Numero de Aulas.	Dito de Alumnas.	Nº. de Aulas de Latim.	Dito de Estudantes
São Christovão.	4	156	1	38	1	29
Larangeiras.	7	479	3	94	1	44
Villa-Nova.	6	370	3	60	2	27
Estancia.	7	380	1	26	1	35
Somma.	24	1385	8	218	5	135

Secretaria do Governo de Sergipe 11 de Dezembro de 1845.

O Secretario, *João Ladislão e Silva.*

Fonte: Falla do Presidente Joaquim Alves do Amaral (1846).

Do mapa acima, verifica-se que tínhamos na Província de Sergipe, no que concerne ao ensino de primeiras letras, 32 cadeiras, sendo 24 para meninos, 8 para meninas, servindo a um total de 1.403 alunos, destes, 1.385 meninos e 218 meninas. No que se refere ao ensino secundário, o mapa em questão refere-se apenas às aulas de latim, donde temos um total de apenas 135 alunos. Apesar disso, observe-se que continuam Laranjeiras, com 44 cadeiras e Estância, com 35, a liderar como as cidades onde havia maior desenvolvimento dos estudos. O motivo para que apenas a disciplina Latim estivesse, naquele ano, representando todo o ensino secundário é assim explicado pelo Presidente:

> Quanto ao ensino secundário, existem creadas 8 cadeiras de latinidade, que, proporções guardadas, estão na mesma razão das aulas primarias, e não duvido que algum Professor se mostre mais zeloso no desempenho de suas obrigações. A lei de 10 de fevereiro do anno passado creou as cadeiras de Francez, Rhetorica, Filosofia e Geometria, as quaes se pozerão a concurso, sendo annunceadas na Cidade da Bahia, e não comparecendo Candidatos a ellas para o dia marcado, adiei o mesmo concurso para o dia 15 deste mez, e me consta, que já há algum pertendente (AMARAL, 1846, p. 13-14).

Como se pode constatar, a questão relacionada à formação docente, nesse período, era um grande desafio. Se a inexistência de uma Escola Normal, continuamente reivindicada, ano após ano, por cada presidente que assumia o cargo, era tão sentida para a formação/capacitação dos professores que atuavam no ensino básico, imagine-se, então, a grande dificuldade para o preenchimento de vagas no ensino secundário. Esta carência, como se viu, não era privilégio de Sergipe, sendo um mal presente em quase todas as províncias. A abertura da Escola Normal em Sergipe, cuja criação se deu em 1838, levaria ainda quase um quarto de século, vindo a funcionar, juntamente com o Colégio Atheneu Sergipense, em 1871.

Entendia o Presidente Amaral, assim como os seus antecessores, que o método mútuo já não deveria ser cogitado como ideal para o ensino da mocidade. Não só pelas dificuldades aqui já elencadas, mas pela sua obsolescência. Segundo o Presidente,

> [...] conviria, talvez, não adoptar o methodo do ensino mutuo puro como ahi na Provincia do Rio de Janeiro inteiramente esta estabelecido, e que vai sendo modificado na Europa, como já o era, em 1837, em alguns Cantões Suissos, segundo o que mesmo tive occasião de observar, julgando-se então menos perfeito o dito ensino, em rasão dos Alumnos aprenderem como maquinas, sem que seja fácil ao Professor dar-lhes uma educação moral, exercendo o poder paternal para lhes fortalecer o coração (AMARAL, 1846, p.12).

No ano seguinte, em seu Relatório datado de 3 de maio de 1847, o novo Presidente, José Ferreira Souto, solicitava que se alterasse o texto da lei de 20 de março de 1838 (a lei que criou a Escola Normal em Sergipe), no que dizia respeito à obrigatoriedade do uso do método mútuo puro, como era utilizado na Província fluminense. Segundo Souto,

> [...] semelhante methodo não póde ser admittido senão em escolas muito frequentadas, o que exige casas espaçosas, e é incompatível com as nossas circunstancias e atraso, e já porque suas apregoadas vantagens estão mui contestadas por valiosas autoridades, e segundo mostrão as comparações e exames modernamente feitos dos differentes estabelecimentos de instrucção na Prussia e na Hollanda sobre ser assás dispendioso e muito demorado (SOUTO, 1847, p. 5).

Apesar de, como seus antecessores, defender a adoção de metodologia alternativa que contemplasse as reais necessidades da mocidade sergipana, o Presidente Souto solicitava à Câmara Provincial a liberação de verbas para o envio de algum professor à Província do Rio de Janeiro para que lá este pudesse obter os necessários conhecimentos do método mútuo para sua aplicação em Sergipe. Vale ressaltar que já havia sido tentado o aprimoramento de um outro professor, logo após a lei de 1838, que criara a Escola Normal sergipana, com o investimento de 600 mil réis para os gastos desse professor. Estipulou-se, na ocasião, que o mesmo ficaria (2) dois anos no Rio de Janeiro e, ao voltar, seria nomeado Diretor da Escola Normal. Infelizmente, o professor adoeceu e não concluiu sua preparação, não se sabendo se houve a devolução do dinheiro investido, ou, ao menos, parte dele.

Mas a questão referente à metodologia não era a única coisa a preocupar. Havia uma grande desorganização com relação ao acompanhamento das aulas, principalmente nas escolas mais distantes. Os relatórios enviados eram escassos, incompletos, ou simplesmente inexistentes. Sabia-se, por exemplo, da abertura de "escolas particulares" em determinadas regiões, mas não se tinha informações sobre quem as ministrava, como eram ministradas, se adotavam compêndios ou utensílios necessários ao aprendizado das crianças. Esse problema tinha como fonte a falta de uma inspetoria geral, que era conduzida pelos juízes de direito. Estes, pelo acúmulo de atribuições, não tinham como inspecionar essas escolas e, por isso mesmo, garantir sua qualidade. Assim chamava a atenção dos legisladores provinciais o Presidente Souto, em seu relatório:

> Uma outra providencia, que já vos tem sido proposta, e que eu também lembro, é a creação de um inspector geral das aulas, que, como vos disse meo antecessor, pode ser ao mesmo tempo o diretor da escola normal. Actualmente, Snrs., são os juízes de direito os inspectores geraes das aulas das commarcas. Distraidos por mais importantes atribuições, mal se podem prestar a este serviço, e os inspectores parciais dos municípios de nenhuma utilidade são pela muita dificuldade de pessoas aptas que se conseguem deste trabalho. Convem pois, que revogueis esta disposição, adoptando a providencia proposta (SOUTO, 1847, p.5).

Não era à toa que se preocupava o Presidente Souto com a falta de acompanhamento dessas aulas, afinal, como estariam elas sem o efetivo acompanhamento oficial se mesmo naquelas que eram "acompanhadas" encontravam-se em tão grande atraso? O relatório apresentado em 1847 já informava que "uma das necessidades das escolas de primeiras letras é que sejão providas de traslados caligráficos, compêndios de grammatica, e orthographia, e bem assim de alguns utensílios, cuja falta, quasi absoluta e geral, atraza os discípulos (SOUTO, 1847, p.6).

Tamanha era a penúria da Província de Sergipe no que concerne à instrução pública, que teve o seu presidente de amealhar recursos para a compra de alguns compêndios e demais utensílios para algumas escolas através da sobra de salários de dois professores que teriam sido jubilados ou estariam licenciados. Nesse mesmo relatório, solicita dos membros da Assembleia Legislativa Provincial a alocação de fundos para a compra de materiais escolares para o devido provimento das escolas:

> É pois necessidade que marqueis quantitativo para este fim, bem como para supprir de falta, penas e papel a muitos meninos pobres, que com este recurso tirarão maior proveito, não tendo assim de faltar ás aulas por esse motivo, ou de deixarem de se exercitar em escrever (SOUTO, 1847, p.6).

Desde seu antecessor, era desejada a criação de um liceu onde se pudessem juntar todas as disciplinas do curso secundário, visando, assim, a uma melhor organização dos estudos, com a existência de um programa de estudos, além da observância do tempo de aula, ou seja, o respeito ao horário de iniciar e concluir as aulas.

A criação do Liceu de São Cristóvão será confirmada em 1847, na gestão de José Ferreira Souto, atendendo, assim, a uma das reivindicações da sociedade, no que tange ao ensino secundário. Estabelece-se, desse modo, uma cultura escolar, com a presença de um diretor, um conselho de professores, um programa com as disciplinas a serem ministradas, um tempo e um espaço definidos, além dos objetos e utensílios necessários às aulas. Assim anunciou Souto em seu relatório:

> Esta creado o lyceo, reunidas as cadeiras de latim, francez, logica, rhetorica, e geometria, seguindo os estatutos que organisei, e vos serão presentes, e preparado com a quantia votada. A sua creação aumentou o interesse pela instrucção, e á ele tem concorrido de alguns logares da província, que de outro modo terião de ir estudar mais longe de seos pais na província visinha (SOUTO,1847, p. 6-7).

Nesta mesma época, foi aberto na capital sergipana de então um pequeno colégio particular, o Colégio São Cristóvão, dirigido pelo Pe. José Gonçalves Barroso, lente de uma das cadeiras do Liceu de São Cristóvão, onde se ensinavam as primeiras letras, bem como as matérias do ensino secundário, tais como inglês, geografia, música, além de todos os preparatórios que se exigiam para os exames de admissão às Academias. Este mesmo colégio recebia tanto alunos externos, quanto internos e pensionistas.

Embora o Presidente Souto tivesse demonstrado toda sua preocupação com a organização da instrução pública e consequente melhora desta, fica evidente, na leitura da documentação oficial, que a desejada "escolarização em massa", na Província de Sergipe, resumia-se às primeiras letras. Tal afirmação se respalda no fato de que, para o acesso ao ensino secundário, só deveriam nele ingressar quem pudesse arcar com os custos do mesmo. Para tanto, o Presidente Souto solicita à Assembleia a liberação de mais verbas para a compra de compêndios e materiais outros para a criação de uma biblioteca que atendesse aos alunos do ensino secundário. Sobre a situação destes, ao ingressarem no nível seguinte às primeiras letras, deveriam pagar um "imposto" de 3 mil e 200 réis ao se matricularem e igual valor ao término do curso, caso desejassem ser examinados para as Academias e receber seus atestados de conclusão do curso.

Justificava o Presidente essa cobrança de taxa aos alunos como forma de diminuir as despesas com a educação secundária, alegando que era algo "justo" a se fazer (cobrar pelo ensino secundário) e prática comum em outras províncias.

Está claro, portanto, que o interesse dos legisladores era o de oferecer à população pobre um mínimo de instrução, necessária para o desenvolvimento de suas atividades diárias, indo pouco além dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Percebe-se, daí, um grande paradoxo entre os discursos e as práticas no que concerne a uma educação que proporcionasse condições de crescimento não só intelectual, mas também social. No projeto civilizatório pensado para o país, a escolarização das massas, enquanto estratégia

ou dispositivo[23], conforme concebido por Foucault (1984), tinha como principal objetivo o de inculcar valores morais, éticos e religiosos sobre a população, de forma que esta se tornasse "dócil", ordeira, pacífica, obediente aos ditames estatais.

Ao analisarmos os textos oficiais desse período acerca da Província de Sergipe, fica evidente que os discursos aí presentes estão em consonância com o espírito da época, ou seja, o da universalização da escolarização, porém, obedecendo a um controle seletivo sobre quem deveria/poderia avançar em sua formação intelectual, de sorte que estivesse mantido o equilíbrio social almejado pelas elites do poder. Como em um organismo, cada setor da sociedade deveria cumprir com sua função de maneira que o "corpo" (a sociedade) se mantivesse sadio.

A universalização da escolarização, nos discursos dos legisladores do século XIX, teve como fonte os pensamentos de "libertação do espírito" e a "busca pela felicidade", surgidos na ilustração do século XVIII, especialmente com Rousseau e o seu *Emílio*, obra de 1762, que serviu como manual de educação para as outras nações ditas "civilizadas" e, depois, para o resto do ocidente, incluindo os novos Estados nacionais. Essa universalização da escolarização, porém, sempre fora nuançada, posto que atendia a outras questões que não só o da elevação dos espíritos dos filhos das classes subalternas, mas, principalmente, os dos filhos das elites e da burguesia crescente. Sobre essa universalização da escolarização, Rosa Fátima de Souza nos diz que

> Desde a segunda metade do século XIX, a questão política da educação popular envolveu, em todo o Ocidente, a discussão sobre a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário. Tratou-se de definir as finalidades da escola primária e os meios de sua universalização. Esse processo implicou debates acerca da democratização da cultura e da função política da escola nas sociedades modernas. Dessa forma, a discussão sobre o conteúdo da escolarização popular tornou-se uma temática central e oscilou em decorrência de diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais (SOUZA, 2000, p. 9). (Grifo nosso).

[23] O conceito *dispositivo* foi elaborado por Foucault (1984) e discutido por Cynthia Greive Veiga (2002), em artigo intitulado "A escolarização como objeto de civilização". Segundo a autora, assim apresenta Foucault (1984) a função metodológica do termo: 1º) Demarcar uma rede que pode estabelecer-se entre elementos heterogêneos, ditos e não ditos, tais como: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, regulamentações, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. 2º) A natureza da relação entre tais elementos, discursivos ou não, está inscrita em um jogo de poder, ou seja, de mudanças de posição e de modificação de funções, ligado a configurações de saber que dele nascem e o condicionam. 3º) Além de ser uma estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo é de natureza essencialmente estratégica, um tipo de formação que em determinado momento histórico teve como função principal responder a uma urgência, e que supõe certa manipulação das relações de força, certa intervenção racional e organizada nestas relações de força. Por fim, arremata Foucault dizendo que "É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas" (FOUCAULT *apud* VEIGA, 2002, p. 91).

No século XIX, no âmbito dos debates dos intelectuais daquele período, perseguia-se uma educação voltada para a integração e inclusão social, intentando-se, assim, um encurtamento das grandes lacunas que existiam entre as classes dominantes e os "dominados". Destarte, "em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola nova como fator de progresso, modernização e mudança social. A ideia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização" (SOUZA, 2000, p. 10).

3.7 A Província de Sergipe del Rey no período 1850/1870: aspectos socioeconômicos e educacionais

De acordo com o levantamento feito pelo governo provincial sergipano, havia no ano de 1850, 30.897 fogos, com uma população livre de 137.743 habitantes, sendo a mais populosa de todas a Comarca de Estância, com uma população de 61.854 pessoas. Em relação ao ano anterior (1849), a população sergipana aumentara em torno de 1,55%, representando um acréscimo de 2.107 indivíduos.

No que concerne à situação financeira da Província, seu presidente, Dr. Amancio Pereira de Andrade, ao prestar contas dos gastos e das receitas à Assembleia Legislativa, em seu relatório, informou que "se encontrava mui lisongeiro o estado da Fazenda Provincial, que ainda melhor face apresentará depois de concluídos os trabalhos da comissão de liquidação [...]" (ANDRADE, 1850, p. 28). O estado muito lisonjeiro das contas provinciais tinha sido o resultado da boa produção e exportação açucareira, bem como a de carne bovina, produtos tradicionais em Sergipe, desde sua "fundação".

Aparentemente, do que se depreende da parte relacionada à economia sergipana, esta gozava de boa saúde. Várias eram as obras em andamento, tais como a construção de nova casa para o mercado, de calçadas ao redor dele, para melhor atendimento ao público; aterramentos para a expansão de casas; projeto de construção de pontes sobre o rio Poxim, o mesmo sobre a canalização das águas, facilitando a navegação de embarcações de médio e grande porte para o escoamento dos produtos, principalmente os de origem agrícola; rampas que melhorassem o acesso à cidade de Laranjeiras. Diversas eram as obras e projetos, o que indicava um gradual processo de crescimento e consequente urbanização em Sergipe nesse período.

No que concerne à escolarização, por sua vez, assim estava distribuído o número de alunos frequentando as escolas de primeiras letras, divididos por cor, segundo o Quadro 14 de 1849, e apresentado no mesmo relatório de 1850, na Falla do Presidente Amancio João Pereira de Andrade:

Quadro 14: Distribuição da comunidade estudantil sergipana por cor (1849)

Meninos		Meninas	
Brancos	822	Brancas	227
Pardos	771	Pardas	129
Pretos	116	Pretas	12
Total	1.709	Total	368
Total Geral			2.077

Fonte: Sergipe: Falla do Presidente Amancio João Pereira de Andrade (1850). (Adaptado).

Esse total de 2.077 alunos estava distribuído em 52 cadeiras, sendo 39 para meninos; 13 para meninas. Percentualmente, temos a seguinte configuração do universo estudantil sergipano nesse período (1849/1850):

Quadro 15: Distribuição da comunidade estudantil sergipana por cor em %

Meninos		Meninas	
Brancos	39,57%	Brancas	10,93%
Pardos	37,12%	Pardas	6,21%
Pretos	5,58%	Pretas	0,51%
Total	82,27%	Total	17,73%
Total Geral			100%

Fonte: Sergipe: Falla do Presidente Amancio Joção Pereira de Andrade (1850) (Adaptado).

No Quadro 16, temos a configuração étnica da população sergipana livre, em 1850:

Quadro 16: Configuração étnica da população sergipana livre (1850)

Homens		Mulheres	
Brancos	19.786	Brancas	23.756
Pardos	33.299	Pardas	42.014
Pretos	8.233	Pretas	9.170
Índios	726	Índias	759
Total	62.044		75.699
Total Geral			137.743

Fonte: Sergipe: Falla do Presidente Amancio João Pereira de Andrade (1850) (Adaptado).

No Quadro 17, a seguir, apresentamos a mesma configuração, agora em %:

Quadro 17: Configuração étnica da população sergipana livre em %

Homens		Mulheres	
Brancos	14,36%	Brancas	17,25%
Pardos	24,17%	Pardas	30,50%
Pretos	5,98%	Pretas	6,66%
Índios	0,53%	Índias	0,55%
Total	45,04%		54,96%
Total Geral			100%

Em relação à população sergipana livre, os 2.077 alunos representavam apenas 1,5%, número bem inferior ao que sempre se estimou como ideal (20%). Segundo essa estimativa, deveria haver algo em torno de 27.500 alunos, ou seja, 10 vezes mais do que o apresentado no relatório de 1850. O Quadro 19 abaixo mostra a distribuição desses 1,5% que "lograram" frequentar as aulas:

Quadro 18: Distribuição dos alunos em relação à população livre em %

Meninos		Meninas	
Brancos	0,60%	Brancas	0,16%
Pardos	0,56%	Pardas	0,09%
Pretos	0,08%	Pretas	0,009%
Índios	Não informado	Índias	Não informado
Total	1,24%		0,26%
Total Geral			1,5%

Fonte: Sergipe: Falla do Presidente Amancio João Pereira de Andrade (1850) (Adaptado)

Dos dados apresentados acima, podemos fazer algumas observações interessantes a respeito do processo de escolarização em Sergipe del Rey, no início da década de 1850. A primeira delas refere-se à situação indígena. Com uma população de pouco mais de 1% do total, sequer são computados no censo escolar daquele ano, o que indica o descaso com que essa etnia vinha sendo tratada pelas autoridades vigentes. Em um levantamento feito por Mott (1986, p. 61), que abrange um período de 15 anos (1834-1849), o autor localiza uma participação de apenas 0,3% dos índios contra 3,9% dos pretos, nos bancos das escolas públicas sergipanas. Essa diferença percentual, obviamente, não seria inesperada, em face do maior número de pretos existentes na sociedade sergipana à época. O que nos chama a atenção, no entanto, é o fato de estarem os índios praticamente "extintos" da sociedade, posto que nem aparecem nos censos educacionais oficiais.

No que concerne à educação feminina, o acesso às primeiras letras estava ainda muito distante em relação ao ensino masculino, independentemente da cor (vide Quadro 15), embora a população feminina fosse maior do que a masculina (vide Quadro 16). Isso

demonstra que pouca mudança havia ocorrido, no que concerne ao papel da mulher na sociedade brasileira como um todo, dentro do pensamento estatal.

O Quadro 19, abaixo, refere-se ao mapa demonstrativo da Província da Bahia, no que concerne à instrução pública, no mesmo período (1848-1849), constante na "Falla" do Presidente Francisco Gonçalves Martins. Os dados indicam que, proporcionalmente, estavam as duas províncias no mesmo patamar no respeitante à oferta de cadeiras de primeiras letras a um e a outro sexo. Assim estavam distribuídos os 6.506 alunos baianos:

Quadro 19: Distribuição das cadeiras de primeiras letras – Bahia (1848)

Meninos		Meninas	
Número de Alunos	Percentual	Número de Alunas	Percentual
5.691	87, 47%	815	12,53%

Fonte: Falla do Presidente Francisco Gonçalves Martins (1849) (Adaptado)

Os percentuais referentes à distribuição das aulas de primeiras letras na Província da Bahia estavam bem próximos daqueles da de Sergipe, que eram de 82,27% para os meninos (1.709), e 17,73% (368) para meninas[24]. Infelizmente, no mapa disponibilizado pela Província baiana para aquele ano, não há informações sobre a distribuição étnica, como foi no caso sergipano, o que impossibilitou fazermos esta comparação. Apesar disso, supomos que tal distribuição não deve ter sido muito distante da que foi observada por nós nos dados referentes a Sergipe, tendo em vista que as duas províncias estiveram unidas geograficamente desde os primórdios da colonização.

Embora os dados de 1849 apontem para uma leve superioridade na presença de brancos nas aulas de primeiras letras em relação aos pardos, observa-se que a presença de alunos de cor é ainda superior aos brancos, o que também não é de se surpreender, já que aqueles perfaziam mais de 70% da população em relação a estes.

Fica claro, também, o baixíssimo acesso à escolarização por parte dos pretos, o que demonstra o traço excludente da sociedade de então, no que tange às pessoas de cor, especialmente as negras. Luiz Mott (1986) tenta explicar essa baixa adesão ao ensino elementar por parte dos negros como uma suposta falta de interesse, mostrando que, nesse período, havia cerca de 6.900 pretos livres, com idade inferior a 20 anos, mas que, no rol das 15 escolas por ele examinadas, somente 24 pretos estavam estudando, ou seja, cerca de 0,3% do total de pretos livres. Embora o suposto "desinteresse" possa de fato ter ocorrido, é importante nos lembrarmos de que era comum a não aceitação de negros,

[24] Ver quadros nº 14 e 15.

mesmo livres, nas escolas imperiais. Em Sergipe o mesmo não foi diferente. Faria Filho nos lembra disso ao falar que

> Em todas as escolas é, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século XIX, o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização (FARIA FILHO, 2000, p. 145).

Em 1853, o Presidente provincial Dr. José Antônio de Oliveira Silva, ao ler seu artigo de abertura da sessão da Assembleia Legislativa daquele ano, apresentou, entre diversos problemas presentes na instrução pública sergipana, aquele referente ao "ensino familiar" (aquele que acontecia nas residências, fora do âmbito escolar, e de cujos professores não se tinha conhecimento – nem de procedência e muito menos de formação), cuja qualidade era questionável e cujo acompanhamento pelos inspetores gerais era inexistente.

Em sua fala, o Presidente externa sua preocupação com a falta de acompanhamento e monitoramento dessas aulas, além das aulas que eram dadas em colégios particulares, cujos professores não demonstravam as habilidades necessárias e nem o comprometimento com as questões burocráticas do ensino, tal como o envio de mapas para a inspeção geral da instrução pública. A fala de Oliveira Silva denuncia tanto o estado de calamidade em que se encontravam alguns lugarejos da Província, quanto à incompetência do governo em atendê-las, em termos de educação:

> Quanto ás aulas particulares, estas continuam a existir e seo número não tem diminuído apesar de ser sempre crescente o número de alunos, que concorrem ás aulas públicas. Subsiste ainda o ensino particular no centro das famílias sem forma regular de escolas e esta circunstancia faz com que um grande número de alunos não figure no quadro geral, apresentado por esta inspecção. Julgando-se desobrigados do dever, que lhes impõe o artigo 29 de 6 de junho de 1850 muitos professores particulares tem deixado de remetter a esta Inspecção o mappa de seos alunos [...]. Alguns há destes professores, que não tem as habilidades precisas para o que se chama um mestre; porém tenho sido obrigado a toleral-os, attendendo a que nestes pequenos logares é tal a pobreza das famílias que não poderiam pagar a um individuo, que possuísse as precisas habilitações para o professorado: e em tal caso entendo que o melhor é que os meninos aprendam alguma cousa do que nada, e que cresção e se tornem homens sem ao menos saberem ler uma carta e assinar seu nome (SILVA, 1853, p. 3). (Grifo nosso).

Segundo o Relatório do Inspetor Geral das Aulas, Guilherme Pereira Rebello (*apud* BARBOZA, 1854[25]), assim estava o histórico do provimento de cadeiras de primeiras letras e ensino secundário no período 1850 – 1853, conforme se observa no Quadro 20 abaixo:

Quadro 20: Evolução do ensino em Sergipe (primário e secundário) (1850/ 1853)

Ano	Número de Alunos Atendidos
1850	2.338
1851	2.712
1852	2.862
1853	2.805

Fonte: Falla do Presidente Ignacio Barboza, Appenso nº 2 (1854) (Adaptado)

Essa diferença de 57 alunos para menos, no ano de 1853, em relação ao ano anterior (1852), é explicada pelo Inspetor como tendo sido o resultado do fechamento de uma escola na Freguesia de Pacatuba. Os 2.656 alunos de 1853 distribuíam-se da seguinte forma nas 54 cadeiras existentes:

Quadro 21: Distribuição dos alunos de Primeiras Letras (1853)

Cadeiras para Meninos	Nª de Alunos	Cadeiras para Meninas	Nº de Alunas
39	2.166	15	490
Total Geral	2.656		

Fonte: Falla do Presidente Ignacio Barboza, Appenso nº2 (1854) (Adaptado)

Os dados acima nos revelam que, embora a Província de Sergipe, no início da década de 1850, estivesse gozando de um certo alívio econômico-financeiro, não se via esse alívio atingir a educação. Entre 1849 e 1853, ou seja, passados 4 anos da apresentação do relatório de 1849, mantinham-se as mesmas cadeiras para meninos (39) e, para meninas, somente duas mais foram criadas, embora 579 novos alunos, nesse lapso de tempo, tenham buscado o ensino elementar.

Evidencia-se, assim, a grande defasagem que havia no que concerne ao provimento das cadeiras de primeiras letras em Sergipe del Rey, mais de 30 anos após

[25] O documento no qual tanto a fala presidencial quanto o relatório do Inspetor Geral se encontram não possui informações importantes para sua referenciação, tais como título (Falla/Relatorio) ou local de edição (Typographia; Cidade). Assim, para casos como este, adotaremos a norma NBR 6023, a qual nos instrui a referenciar tais documentos como "[Título atribuído], ano e suporte". O leitor encontrará nas referências, portanto, "BARBOZA, Joaquim Ignacio. [Falla], 1854. 1 CD-ROM". Atribuímos ao documento o título "Falla" pelas suas características textuais, idênticas a outros documentos do gênero. O CD-ROM em questão foi conseguido no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

sua emancipação da Província da Bahia. O ensino deixava, ainda, muito a desejar, sendo a causa para esse baixo nível um conjunto de fatores que persistia, desde sua desvinculação política. Dentre os fatores mais recorrentes, e aqui já citados algumas vezes, estavam a má ou nenhuma formação docente, a falta de materiais didáticos em quantidade e qualidade para uma boa condução das aulas, a inconsistência metodológica, a ausência de casas ou prédios espaçosos e higiênicos para o recebimento da comunidade estudantil, a inexistência de um programa escolar homogêneo para as escolas etc. O pequeno trecho da Fala do Presidente Ignácio Joaquim Barboza, em 1854, deixa entrever o estado em que se encontrava a estrutura educacional sergipana naquele ano:

> Permitti também que chame a vossa attenção sobre as casas em que funcionão as Escholas e sobre a sua falta de mobília e utensis. É indispensável que consigneis alguma quantia, não só para a compra d'esta mobília e utensis, senão mesmo para o aluguel de casas apropriadas ao ensino, porquanto não convem que continue o systema de leccionarem os Professores em casas de sua residência. Além da distracção do trabalho, que d'ahi resulta, as casas por via de regra, não tem capacidade para os alunos (BARBOZA, 1854, p.10-11).

O retrato acima descrito por Barboza ilustra bem a má qualidade do ensino primário na Província sergipana, indo reverberar, em consequência, no ensino secundário.

O que afirmamos se respalda no relato do mesmo Presidente Ignácio Barboza, quando ele apresenta a evolução do ensino no "Lyceo" da capital sergipana, São Cristóvão. Segundo esse relato, além das 9 aulas de latim, distribuídas entre Estância, Itabaiana, Capela, Rosário do Catete, Lagarto e Vila Nova, o Liceu, cujas atividades se iniciaram em 1848, tinha 7 cadeiras, sendo estas as seguintes matérias: Latim, Francês, Geografia e História, Geometria, Filosofia e Retórica. Diferentemente dos relatos sobre a qualidade dos professores de primeiras letras, os mestres do ensino secundário, com raríssimas exceções, recebiam muitos elogios dos Diretores e Inspetores da Instrução Pública. O mesmo não fora diferente no ano de 1854, tendo os mesmos sido muito bem avaliados pelo Presidente em seu relato.

Se tal qualidade dos professores secundários era realmente digna de louvor, presume-se, então, que as críticas aos professores do nível elementar não tenham sido um exagero, em que pesem as terríveis condições de trabalho por eles enfrentadas. Dizemos isto ao nos basearmos nos resultados obtidos pelos alunos do Liceu, ao término do período letivo de 1853 e comentado pelo Presidente, em 1854. Segundo Ignácio Barboza, esta foi a frequência dos alunos do Liceu no período 1850 – 1853, conforme Quadro 22 abaixo:

Quadro 22: Frequência dos alunos do Liceu no período 1850-1854

Ano	Frequência
1850	68
1851	55
1852	96
1853	66

Fonte: Falla do Presidente Ignacio Barboza, Appenso nº 2 (1854) (Adaptado)

Excetuando-se o ano de 1852, quando houve quase 100 alunos inscritos, o número de alunos matriculados no Liceu nunca de fato "decolou", representando, *grosso modo*, pouco mais de 2% dos alunos inscritos nas cadeiras de primeiras letras. Pior do que a baixa procura pelo ensino secundário estava o alto nível de reprovação. Segundo Ignácio Barboza, dos 66 alunos matriculados em 1853, apenas 13 não perderam o ano, um aproveitamento inferior a 20%, o que não justificava, segundo os gestores, os 6 contos de reis gastos anualmente com aquele estabelecimento.

Apesar disso, intentou o Presidente Ignácio Joaquim Barboza mantê-lo funcionando, como uma forma de centralizar a educação secundária pública em um único local, porém, com a mudança da capital para a cidade de Santo Antônio do Aracaju, em 1855, inevitável foi a sua extinção. Ainda tentou Barboza reabri-lo, já na nova capital (Aracaju), tendo, inclusive, iniciado as obras de um novo prédio, cuja previsão de entrega à população era de 10 meses. Tal desejo, no entanto, foi interrompido por causa da morte precoce do Presidente, vítima do cólera que, além do ilustre legislador, ceifou a vida de outros 30 mil cidadãos sergipanos (NUNES, 2008).

Pouco antes do falecimento de Ignácio Barboza, em 1º de fevereiro de 1854, o então Inspetor Geral das Aulas, o já citado Dr. Guilherme Pereira Rebello apresentava um "retrato" educacional da Província sergipana. No artigo que trata das *Localidades das Escholas*, informa os pontos da Província providos por escolas públicas, começando por São Cristóvão, que tinha três cadeiras de instrução elementar, sendo duas para o sexo masculino e uma para o feminino. Para o ensino secundário, São Cristóvão, segundo o mesmo Inspetor, possuía uma cadeira de latim, uma de francês e outra de inglês, "além das outras cadeiras de Instrucção superior que compõe o Lyceo" (REBELLO, 1854, p. 2).

As demais localidades eram Itaporanga, Santa Luzia, Divina Pastora e Pé do Banco, que possuíam uma cadeira de primeiras letras para os dois sexos. Itabaiana, por sua vez, tinha apenas uma cadeira de primeiras letras para meninos e nenhuma para

meninas. A única aula de latim que havia naquela localidade (Itabaiana) foi suprimida, sendo seu professor removido para a cidade de Laranjeiras (idem). As localidades de Campo do Brito, Simão Dias, Itabaianinha, Campos, Gerú, Espirito Santo, Riachão, Lagoa Vermelha, Chapada, Aracaju, Barra dos Coqueiros, Curralinho, Porto das Redes, Santo Amaro, Arraial dos Pintos, Missão de Japaratuba, Nossa Senhora das Dores, Pacatuba, Brejo Grande e Porto da Folha tinham, cada uma delas, somente uma cadeira de instrução primária para meninos. Por sua vez, Nossa Senhora do Socorro possuía uma cadeira de instrução elementar para cada um dos sexos; já Estância possuía três cadeiras de primeiras letras para meninos e uma para meninas, além de uma aula de latim. Laranjeiras vinha em seguida, com duas cadeiras de primeiras letras para meninos e outras tantas para meninas, além de uma cadeira de latim. A localidade de Maroim, que também vinha tendo um considerável aumento populacional, tinha, nesse mesmo ano, duas cadeiras de primeiras letras, uma para cada sexo, assim como uma aula de latim. As aulas de latim também se distribuíam por outras localidades, tais como Lagarto, Capela, Rosário e Propriá, com uma cadeira para cada uma delas.

Apesar de Rebello ter considerado que a escolha dos lugares para a abertura dessas escolas fosse boa, uma vez que eram localidades com população crescente, o mesmo Inspetor chamava a atenção da Assembleia (e do Presidente) para o fato de que várias outras localidades da Província, que também vinham crescendo, não haviam ainda sido atendidas pelo poder público, no tocante à abertura de escolas elementares. Tais localidades eram: Cedro e o Cemitério, povoados pertencentes ao termo de Propriá; Vicente do Jabibiri; Saco (na Barra do Rio Real) e Missão de São Pedro de Porto da Folha (p.2-3).

O Quadro 23, a seguir, facilitará a visualização do leitor dessa distribuição das aulas em Sergipe del Rey no início de 1854:

Quadro 23: Distribuição das cadeiras (Ensino elementar e secundário) – 1854[26]

Localidade	Primeiras Letras para Meninos	Primeiras Letras para Meninas	Aulas de Latim	Demais Cadeiras
São Cristóvão	2	1	1	1 de Francez; 1 de Inglez
Itaporanga	1	1		
Santa Luzia	1	1		
Divina Pastora	1	1		
Pé do Banco	1	1		
Itabaiana	1			
Larangeiras	2	2	1	
Campo do Brito	1			
Simão Dias	1			
Itabaianinha	1			
Campos	1			
Gerú	1			
Espírito Santo	1			
Riachão	1			
Lagoa Vermelha	1			
Chapada	1			
Aracaju	1			
Barra dos Coqueiros	1			
Curralinho	1			
Porto das Redes	1			
Santo Amaro	1			
Arraial dos Pintos	1			
Missão de Japaratuba	1			
Nossa Senhora das Dores	1			
Pacatuba	1			
Brejo Grande	1			
Porto da Folha	1			
Estância	3	1	1	
Nossa Senhora do Socorro	1	1		
Maroim	1	1	1	
Lagarto	1	1	1	
Rozario	1	1	1	
Capella	1	1	1	
Propriá	1	1	1	
Villa Nova	1	1	1	
Total	39	15	9	2
Total Geral de Cadeiras: 65				

Fonte: Falla do Presidente Ignacio Barboza (1854) (Adaptado)

[26] Nesta distribuição, não estão sendo computadas as aulas do Liceu, cujas matérias e quantitativo não foi mencionado no referido Relatório de Guilherme Rebello.

No entendimento do Inspetor Rebello, as aulas de latim eram um verdadeiro desperdício de dinheiro e um conhecimento "inútil" à mocidade. O desperdício se explicava pelo baixíssimo número de alunos que buscavam aprender aquela língua e sua gramática em relação ao que se despendia com o pagamento dos ordenados dos professores daquela matéria; a inutilidade de tal conhecimento se caracterizava, segundo o Inspetor, pela inaplicabilidade imediata, quando um jovem fosse em busca de trabalho. Para ele, os serviços disponíveis na Província "[...]" por sem duvida despensão o conhecimento da língua latina [...]" (REBELLO, 1854, p. 3). Sugere ele a supressão de cadeiras de latim onde não há procura, especialmente a de Itabaiana, "[...] o que habilitará a restaurar n'aquella Villa de uma imensa população a cadeira de instrucção elementar para o sexo feminino, cadeira que já ali existio e que [...] foi suprimida" (REBELLO, 1854, p. 3).

Sobre a distribuição das cadeiras de primeiras letras, o Inspetor Rebello afirmava que havia uma má distribuição das mesmas nas diferentes localidades. Segundo ele, havia cadeiras demais em certos lugares e de menos em outros. Assim, cita o caso de Laranjeiras, onde, segundo ele, bastaria existir uma cadeira de primeiras letras para o sexo feminino, como era o caso de Estância que, embora com uma população maior, tinha três cadeiras para meninos e apenas uma para meninas. Sobre as três cadeiras de primeiras letras para meninos de Estância, o mesmo Inspetor também achava ser um exagero e sugere ao Presidente que se extinga uma das cadeiras para meninos e a reabra em outro local, num lugarejo chamado "Além da Ponte", dentro do termo de Estância (REBELLO, 1854, p. 3-4).

Não bastasse o pequeníssimo número de escolas disponíveis para atender á população sergipana, saltando aos olhos a situação do ensino público feminino, com atendimento menor do que a metade daquele oferecido aos meninos (39 X 15), a questão referente aos materiais escolares era muito pouco empolgante. Não há ninguém melhor que o próprio Inspetor para descrever tal situação, no artigo em que trata do *Material das Eschollas*:

> Bem desejaria esta Inspecção poder a este respeito dar a V. Ex. uma informação mais lisongeira, reconhecendo que o bom resultado do ensino publico muito depende da espécie de que tratamos. O que pois poderei dizer a tal respeito, é que o estado das Eschollas publicas quanto aos utensis, indispensáveis para o ensino, é lamentável e não está por forma alguma de acordo com o gráo de civilisação, que a Provincia se tem grangeado, e muito menos de acordo com aquella solicitude que a

> Instrucção publica com bom direito deveria exigir da Illustração do Corpo Legislativo Provincial, o qual não tem decretado os recursos pecuniários indispensáveis para montar as Eschollas publicas de um modo appropriado a produzirem os benéficos effeitos, que a Província deve esperar delas. Ellas não teem utensis próprios, não teem cartas, não teem livros, não teem compêndios. Algumas teem exigido o que chamão mobília; mas esta mobília posta a arbítrio de cada um Professor é de ordinário o que pode haver de peor e de mais improprio para o ensino. Infelizmente, não depende de nós senão lembrar e pedir, e esta Inspecção tem sido incansável, pedindo e lembrando, as medidas que lhe tem parecido mais adequadas para o melhoramento da Instrucção publica na Província (REBELLO, 1854, p.4). (Grifos nossos).

Do excerto acima transcrito, fica evidente o estado lastimável em que se encontrava a instrução pública sergipana, no início de 1854. Evidente também está o fato de que as autoridades "competentes" não olhavam para a educação com a devida preocupação, já que, como se pode inferir do Relatório de Guilherme Rebello, muitos haviam sido os pedidos e "lembranças" para o pronto atendimento às questões escolares da população, principalmente a parte mais pobre.

Longo é o relato de Rebello, apontando todos os problemas que levavam ao insucesso dos alunos e consequente atraso na formação intelectual e profissional dos futuros homens e mulheres que comporiam os quadros profissionais e institucionais da sociedade sergipana em formação. No artigo em que trata do *Progresso dos Alumnos*, Rebello lista os principais problemas causadores do malogro do ensino em Sergipe del Rey, causas estas que não eram novas, e que ainda perdurariam por praticamente todo o século XIX.

Segundo o Relatório, os alunos, em sua maior parte, levavam entre três e cinco anos para aprender a ler e escrever e "[...] operar materialmente as quatro operações arithmeticas, sendo poucos, ou mesmo raros, aquelles, que sahem das Escollas, com alguns conhecimentos da grammatica analytica da língua vernácula" (REBELLO, 1854, p. 7). Nas palavras do Inspetor, muitas eram as causas para a "lentidão e desanimo" no ensino provincial. Não seria apenas a falta de método e ausência de um regimento nas escolas, ou a falta de casas apropriadas para o ensino, ou a ausência de professores habilitados e bem pagos, assim como a escassez de mobília, compêndios e demais obras. Somava-se a todos esses problemas, na ótica do Inspetor, o fator pobreza das famílias, que se viam, muitas vezes, obrigadas a retirar seus filhos da escola para trabalhar nas lavouras e, com isso, diminuindo suas frequências às aulas (REBELLO, 1854, p.7-8).

Dentre os vários problemas citados por Guilherme Rebello, estava aquele referente ao método de ensino. Segundo ele,

> Pelo que diz respeito aos methodos de ensino sem duvida alguma o melhor é aquelle que põe o discípulo mais em contacto com o mestre e que ao mesmo tempo distribue a instrucção por maior numero de alunos, constituindo-os diretores de seos condiscípulos: é a combinação dos methodos de ensino mutuo e ensino simultâneo, methodo que me parece muito convir n'esta Provincia e que tem a seo favor a experiência de alguns annos na Provincia da Bahia e outras onde tem sido adoptado com proveito (REBELLO, 1854, p. 11).

Finaliza Rebello o seu Relatório, reivindicando, mais uma vez, o envio dos professores a uma Escola Normal. Sugere o uso do Liceu como local para que os professores tivessem aulas com "Professores especiaes" que os ensinassem "[...] arithmetica, grammatica philosophica com analyse dos Classicos, desenho linear, noções geareas de geografia e historia, historia sagrada, geografia e historia patrica" (REBELLO, 1854, p.12). No programa de reabilitação, 6 professores deveriam ser chamados para esse programa de capacitação e suas cadeiras deveriam ser postas a concurso para preenchimento. A ideia era qualificar mais professores, tanto para o ensino elementar, quanto para o secundário.

Sobre as casas que eram utilizadas para as aulas – muitas delas dos próprios professores –, Guilherme Rebello sugere que a Assembleia Legislativa assuma o ônus de fornecê-las aos professores, construindo-as, ao invés de usar a dos professores ou pagar aluguel para o uso de edifícios totalmente inadequados aos métodos de ensino adotados (REBELLO, 1854, p. 13-14).

O Relatório de Guilherme Rebello, dentre o conjunto de documentos oficiais por nós consultados, é o que com mais lucidez nos trouxe informações pertinentes à situação educacional de Sergipe del Rey, mostrando-nos, claramente, que as posições políticas, mais do que as econômicas, atingiam diretamente o desenvolvimento da educação sergipana. Embora a pobreza em certas localidades fosse um fato incontestável no que tange ao mal desempenho escolar dos jovens, concorriam para esse quadro tão negativo a inoperância e a falta de disposição política para o estabelecimento de um sólido sistema escolar, contemplando o maior número possível de pessoas. Infelizmente, tal não se viu.

Com o falecimento do Presidente Ignácio Barboza, assumiu seu vice, o Barão de Maruim, até que o governo imperial decidisse pelo próximo mandatário, o Dr. Salvador Correa de Sá e Benevides.

A destruição causada pela epidemia do cólera afetou, também a educação sergipana. Professores também faleceram, reduzindo, assim, o número de cadeiras disponíveis para as primeiras letras, bem como para o ensino secundário. Assim, em setembro de 1855, havia na Província, após o controle da epidemia, 38 cadeiras para meninos e 13 cadeiras para meninas, além de 479 escolas particulares, englobando o ensino secundário, espalhadas pela província. No total, segundo o Presidente interino, 3.373 alunos haviam frequentado os bancos escolares no ano de 1855. Sobre o ensino secundário, as disciplinas estavam dispersas em vários pontos da Província, especialmente nos colégios e internatos particulares de Laranjeiras e Estância. As matérias oferecidas eram as já conhecidas gramática e língua latina, filosofia moral e racional, geografia e história, gramática e língua francesa, gramática e língua inghlesa, geometria e aritmética. Além dessas, algumas outras como música e dança também eram ofertadas em colégios particulares, em Estância e em Laranjeiras.

Ao assumir a presidência da província, em 1856, o Presidente Salvador Correa de Sá e Benevides, dirigindo-se a Assembleia Legislativa Provincial, deixou claro o seu interesse em extinguir as cadeiras de filosofia e de latim por acha-las “inúteis” à mocidade. Chamou a atenção dos deputados para a vantagem que seria, tanto para os cofres provinciais, quanto para a mocidade, a supressão dessas disciplinas, posto que, com a redução de despesa com os professores dessas disciplinas, poder-se-ia abrir concurso para mais cadeiras de primeiras letras, principalmente na cidade de Aracaju, que, recuperando-se do surto de cólera que vitimou grande parte da população, voltava a crescer, assim como os negócios e as oportunidades de trabalho.

Em junho de 1856, a Subdelegacia da Capital do Aracaju disponibilizou o censo da população livre e escrava da capital, que estava assim distribuída:

Quadro 24: Distribuição da população livre e escrava Aracaju (1856)

Homens	730
Mulheres	754
Livres	1.191
Escravos	283
Nacionais	1187
Estrangeiros	4
Total	1.484

Fonte: Relatório Provincial do Presidente Salvador Benevides (1856) (Adaptado)

Dos dados fornecidos acima, observa-se que, na capital da Província, o percentual de escravos é ligeiramente inferior à média provincial, que girava em torno de 25 a 30%.

Este dado reflete o caráter urbano de Aracaju, a qual havia sido escolhida para ser o centro comercial, cultural e político de Sergipe del Rey. A força de trabalho aracajuana, já nesse ano de 1856, possuía uma diversificada oferta de profissionais, também identificados no censo da referida Subdelegacia:

Quadro 25: Relação de profissionais da cidade do Aracaju (1856)

Profissão	Quantidade
Agricultores	165
Náuticos	45
Carapinas	28
Pescadores	8
Negociantes	16
Empregados públicos	47
Sacerdotes	2
Médico	1
Sapateiros	2
Alfaiates	7
Pedreiros	10
Ferreiros	2
Oleiros	2
Boticário	1
Advogado	1
Proprietário de Engº	1
Purgador	1
Encanador	1

Fonte: Relatório Provincial do Presidente Salvador Correa Benevides (1856) (Adaptado)

Do quadro acima, embora se constate ainda a presença de um grande número de agricultores, chama a atenção a quantidade de funcionários públicos (47) e o de náuticos (45), o que demonstra, de um lado, a estruturação da máquina burocrática do governo, necessária para a organização da nova sociedade que florescia junto com o crescimento da cidade; por outro lado, a presença em bom número de náuticos indica o crescente movimento comercial da Província de Sergipe del Rey, desempenhando Aracaju vital importância para o escoamento de seus produtos, tanto para o restante do país, quanto para outras nações. Até antes da mudança da capital para Aracaju, eram os portos baianos que serviam a este fim. Outro indício do processo de urbanização contínuo de Aracaju está na variedade de profissionais presentes na sociedade. À exceção dos funcionários públicos, eram praticamente todos profissionais liberais ou autônomos.

Em 1854, ou seja, no ano anterior a transferência do governo central para a cidade de Aracaju, assim estava distribuída a força de trabalho na Província, segundo o Quadro 26:

Quadro 26: Distribuição da força de trabalho em Sergipe del Rey (1854)

Profissão	Quantidade
Agricultores	10.623
Náuticos	161
Carapinas	836
Pescadores	744
Negociantes	940
Empregados públicos	217
Funileiros	13
Caixeiros	157
Sapateiros	363
Alfaiates	452
Pedreiros	107
Ferreiros	167
Oleiros	69
Vaqueiros	570
Ourives	99
Ocupações diversas	464
Pintores	10
Curtidores	66
Mestres de açúcar	85
Criadores	216
Médicos	7
Advogados	6
Sacerdotes	38

Fonte: Falla Presidencial do Presidente Ignacio Barboza – Mappas – (1854) (Adaptado)

Assim, pelo que nos indicam os dados referentes à Província como um todo, havia já uma boa dinâmica comercial, significando a circulação de capitais e acúmulo de riquezas, o que levou ao surgimento de diferentes profissões que atendessem a demandas diversas. Nota-se, contudo, que, embora fosse visível o processo de urbanização em Sergipe del Rey, especialmente em suas principais cidades (Aracaju, Laranjeiras e Estância), a predominância da Agricultura era ainda grande, representando mais de 60% da força de trabalho. Este índice é bastante representativo, não só porque nos ajuda a visualizar a configuração socioeconômica da Província de Sergipe à época, mas, também, do ponto de vista do grau de escolarização, infere-se que o grosso da população continuava distante do acesso aos níveis mais altos de educação.

Tivemos o interesse de analisar o relatório da polícia sergipana, do ano de 1859, constante do relatório provincial do então Presidente, o Dr. Manoel da Cunha Galvão, referente a 1858, com o intuito de encontrarmos alguma relação entre criminalidade e grau de instrução. Naquele ano, 192 ocorrências, envolvendo o sexo masculino, foram registradas, sendo assim demonstradas no referido relatório:

Quadro 27: Relação de crimes na província de Sergipe no ano de 1858

Área Profissional	Criminosos
Milícia	4
Agricultura	118
Commercio	7
Artes	21
Lettras	2
Nautica	11
Serviço doméstico	15
Sem officio	7
Escravos	7
Total	192

Fonte: Relatório Presidencia do Presidente Manoel Galvão (Polícia) (1859) (Adaptado)

O Relatório policial, redigido pelo Chefe de Polícia, Angelo Francisco Ramos, em 18 de fevereiro de 1859, apresenta uma longa exposição das ocorrências e uma série de causas que justificam a ocorrência dos crimes. Dentre as causas, segundo Ramos, "[...] em geral se attribuem: 1. A falta de educação moral, e intelectual; 2. A ociosidade" (RAMOS, 1859, p.4).

Dos 192 criminosos, 153 eram analfabetos (79,68%); 38 sabiam ler (19,79%); 1 "de mais educação" (0,52%). Embora não haja elementos que nos permitam afirmar categoricamente em qual área profissional estariam os analfabetos e/ou os que só liam, podemos presumir que teria sido a Agricultura, uma vez que esta era a área que mais absorvia a força de trabalho sergipana. Obviamente, à exceção da Milícia (Forças Armadas, na concepção atual), cujos funcionários eram geralmente admitidos após cursos de formação, o que lhes garantia um razoável nível de instrução, em todas as demais áreas de atuação a presença de pessoas com baixíssimo nível de escolaridade ou mesmo de analfabetos, não nos surpreenderia.

O que nos surpreendeu, ao lermos o Relatório de Angelo Ramos, foi o fato de que muitas absolvições aconteciam, de maneira equivocada, não só pela falta de organização dos processos, mas também porque faltava a devida instrução tanto para os juízes suplentes, quanto para os jurados. Segundo o Relatório, os juízes suplentes não possuíam

as necessárias habilitações para conduzirem as audiências. Somado a isso, em muitas circunstâncias, o júri (juízes e jurados) eram condescendentes com os réus que "lhes fossem aparentados ou abastados" (RAMOS, 1859, p. 5-6).

Pode-se entender, a partir da leitura de seu extenso relato, que a instrução como um todo – e aqui nos referimos, também, à formação das elites – deixava muito a desejar, em claro descompasso com o crescimento urbano. O incremento dos negócios sergipanos, através da mudança da capital para Aracaju, o consequente acúmulo de bens e riquezas para certos setores da sociedade, não estavam em equivalência com o desejado avanço da instrução da mocidade. Não a mocidade pobre, trabalhadores domésticos, artífices, pintores, funileiros, pedreiros, vaqueiros, ou mesmo os "sem officio".

Os bancos da instrução pública, como se sabe (e esta é uma realidade presente ainda nos dias atuais), sempre fora frequentada pela classe subalterna, por aqueles que, muitas vezes, tinham de abandonar os estudos para auxiliar a família na época das colheitas. Suficiente era uma pequena instrução. Saber ler já era suficiente. Escrever, um "luxo". Enquanto isso, os filhos dos engenhos preferiam ir estudar nas escolas particulares da Província, onde os professores eram mais renomados e os programas de ensino secundário eram, normalmente, voltados à preparação para as Academias de Direito, no Sul ou no Norte (NUNES, 2008).

Muito dessa formatação de ensino nas escolas particulares sergipanas, especialmente as de ensino secundário, tiveram como inspiração uma reforma educacional, ocorrida no Rio de Janeiro, alguns anos antes.

A Reforma da Educação, instituída através do Decreto 1331A, de Luiz Pedreira de Coutto Ferraz, em 17 de fevereiro de1854, visava à normatização dos procedimentos no tocante à seleção de professores e professoras, à distribuição e/ou ao fechamento das escolas nas diversas freguesias e paróquias, ao pagamento de professores (inclusive, no caso de professores jubilados ou que tivessem ficado à disposição do Estado por conta do fechamento de sua escola), dentre diversas outras práticas normativas, atinentes à instrução primária e à secundária (BRASIL, 1854). No tocante às primeiras letras, a referida Reforma estabelecia que o ensino elementar passaria a ter duas classes (Art. 48), uma de primeiro grau e outra de segundo grau. Os conteúdos para o ensino elementar, estabelecidos no Art. 47 dessa Reforma, seriam:

> A instrucção moral e religiosa. A leitura e escripta. As noções essenciaes da grammatica. Os principios elementares da arithmetica. O systema de pesos e medidas do municipio. Póde comprehender

> tambem: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas. A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada. Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil. Os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, s/p)

Para o ensino de primeiro grau, caberia até o "systema de pesos e medidas do município", ficando o restante deste conteúdo para o ensino de segundo grau. Para o ensino feminino, além do conteúdo da primeira parte, também se ensinariam as artes de bordar "e trabalhos de agulha mais necessários". A "inovação", no que concerne ao ensino feminino, estava na possibilidade de se incluir o conteúdo da segunda parte do ensino elementar (BRASIL, 1854), ou seja, do segundo grau, caso fosse permitido pelo Inspetor Geral da Instrução Pública e aceite do Governo (Art. 50).

O decreto de Coutto Ferraz também estabelecia, em seu Art. 99, que "Ninguem poderá abrir escola ou outro qualquer estabelecimento de instrucção primaria e secundaria sem previa autorisação do Inspector Geral". Este ato vinha corrigir o que determinava a Constituição de 1824, que permitia que qualquer pessoa pudesse abrir escolas de primeiras letras ou dar aulas avulsas, em nível secundário, sem ter feito exames de habilitação, e sem passar por fiscalização. Daquele momento em diante, o Estado passaria a interferir nas questões educacionais. A educação, que era antes vista como um dever do cidadão, passa a ser um direito, cabendo ao Estado o dever de fornecer a instrução necessária à população.

Nesse sentido, chama-nos a atenção o que estabeleciam os artigos 60, 61, 62 e 63, no concernente a instrução elementar pública e o trato dado às crianças pobres:

> Art. 60. Todo o expediente dentro das escolas será feito á custa dos cofres publicos.
>
> Correrão tambem por conta dos cofres publicos as despezas de fornecimento de livros e outros objectos necessarios ao ensino.
>
> Aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuario decente e simples, quando seus paes, tutores, curadores ou protectores o não puderem ministrar, justificando previamente sua indigencia perante o Inspector Geral, por intermedio dos Delegados dos respectivos districtos.

> Art. 61. O Governo, por hum Regulamento, determinará o meio pratico de se fazerem taes justificações, bem como a maneira de se fiscalisar a conservação dos objectos distribuidos.
>
> Art. 62. Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, alêm da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.
>
> Em quanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos parochos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos districtos, com os quaes o Inspector Geral contractará, precedendo approvação do Governo, o pagamento mensal da somma precisa parar o supprimento dos mesmos meninos.
>
> Art. 63. Os meninos, que estiverem nas circumstancias dos Artigos antecedentes, depois de receberem a instrucção do primeiro gráo, serão enviados para as companhias de aprendizes dos arsenaes, ou de Imperiaes Marinheiros, ou para as officinas publicas ou particulares, mediante hum contracto, neste ultimo caso, com os respectivos proprietarios, e sempre debaixo da fiscalisação do Juiz de Orphãos.
>
> Áquelles porêm que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-ha o destino que parecer mais apropriado á sua intelligencia e aptidão (BRASIL, 1854, ART. 60-63, s/p).

Já os artigos 64 e 65 tornam (ou tentam tornar) o ensino público obrigatório, punindo os pais ou outros responsáveis que não promovessem a educação das crianças:

> Art. 64. Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro gráo, incorrerão na multa de 20$ a 100$, conforme as circumstancias.
>
> A primeira multa será dobrada na reincidencia, verificada de seis em seis mezes.
>
> O processo nestes casos terá lugar ex-officio, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiaes.
>
> Art. 65. O Inspector Geral, por si e por seus Delegados, velará efficazmente na execução dos Artigos antecedentes; e para este fim haverá das Autoridades locaes as listas das familias, contendo os nomes e idades dos meninos pertencentes a cada huma (BRASIL, 1854, ART. 64-65, s/p).

No que concerne ao ensino secundário, assim tratou o artigo 78 do decreto 1331A com relação às matérias a serem adotadas no Colégio Pedro II, e que serviriam de modelo para o resto do país:

> Art. 78. O curso do Collegio continuará a ser de 7 annos.

> As materias de cada anno, sua distribuição por aulas, o systema das lições, o methodo dos exames, o rigimen interno do estabelecimento e a distribuição de premios até o numero de tres no fim de cada anno lectivo do curso, farão objecto de hum Regulamento especial que será organisado pelo Conselho Director, e sujeito á approvação do Governo.
>
> Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras:
>
> 2 de latim,
>
> 1 de grego,
>
> 1 de inglez,
>
> 1 de francez,
>
> 1 de allemão,
>
> 1 de philosophia racional e moral,
>
> 1 de rhetorica e poetica, que comprehenderá tambem o ensino da lingua e litteratura nacional,
>
> 2 de historia e geographia, ensinando o professor de huma a parte antiga e media das referidas materias, e o da outra a parte moderna, com especialidade a historia e geographia nacional,
>
> 1 de mathematicas elementares, comprehendendo arithmetica, algebra até equações do 2º gráo, geometria e trigonometria rectilinea,
>
> 2 de sciencias naturaes, sendo huma de historia natural com as primeiras noções de zoologia, botanica, mineralogia e geologia, e outra de elementos de physica e chimica, comprehendendo somente os principios geraes e os mais applicaveis aos usos da vida (BRASIL, 1854, s/p).

A Reforma Coutto Ferraz, que teve como um de seus objetivos a unificação nacional através de um projeto de civilização universalizante, teve como consequência dois sentimentos distintos naqueles que eram os responsáveis pela administração das províncias. Um deles foi o imediato sentimento de euforia com as "novidades" trazidas pelo jovem Ministro de Dom Pedro II, que, aos 35 anos, mudava, radicalmente, o sentido da escolarização no país. O outro sentimento foi o da mais profunda desilusão, em várias províncias, com o malogro de tal projeto em suas respectivas regiões. Em Sergipe del Rey, tal não fora diferente.

Em Relatório ao Presidente Dr. Thomaz Alves Junior, em 31 de janeiro de 1861, o (ainda) Inspetor Geral, Dr. Guilherme Pereira Rebello, mais uma vez, lamentava o estado de total abandono em que se encontravam as letras em Sergipe, causado por motivos diversos, dentre eles, a falta de recursos, o mal aparelhamento das escolas de toda sorte de "utensis", a inexistência de livros, de compêndios, de mobília, de casas etc. Solicitava o referido Inspetor, que se colocasse em funcionamento uma Escola Normal

para a formação dos professores, a qual, como já aqui informamos, teve a aprovação para sua criação em 1838. Mais de 20 anos da promulgação da lei que criou essa escola, e ainda levariam mais 10 anos até que este reclamo fosse atendido.

Em seu longo relatório de 42 páginas, Rebello faz uma síntese dos problemas, elencando-os em 9 perguntas direcionadas aos Conselhos Literários, como forma de se desenvolverem ideias que viessem melhorar o estado geral da educação em Sergipe:

1. Cumpre reformar a organização atual do magistério público e particular, ou pode ele com a atual organização satisfazer as necessidades deste ramo do serviço público?
2. Precisam os professores de mais garantias e de melhor paga no estado atual do professorado?
3. As escolas estão bem distribuídas e em número suficiente?
4. É suficientemente habilitado, moralizado e dedicado o pessoal da instrução pública?
5. Donde provém o pouco adiantamento e a pouca frequência de alunos?
6. Por que meio se obviará este mal?
7. Deve o ensino ser obrigatório?
8. Qual o método de ensino que se deve atualmente preferir?
9. Como prover as escolas públicas de casas apropriadas para o ensino, sem pesar sobre os cofres públicos? (REBELLO, 1861)

Em seu próprio texto, Rebello deixa clara sua frustração ao relatar que "Os Conselhos responderão sobre essas thezes, desenvolvendo-as – ou não –, sem com tudo, apresentassem ideias mais avançadas do que as que vão consignadas nos diferentes artigos deste relatório" (REBELLO, 1861, p. 40).

As questões (ou "teses", como chamou Rebello) transmitidas aos Conselhos Literários deixam clara a utopia, ao menos no que se referia à Província sergipana, que viria a se tornar a Reforma Couto Ferraz em relação à realidade sergipana. Os cofres públicos, ao menos no que se refere ao investimento em educação, não possuíam as verbas suficientes para garantir a toda população pobre da Província aquilo que determinava o Decreto nº 1331A, ou seja, materiais e vestuário gratuitos para os meninos pobres, os utensílios e objetos destinados às aulas, a construção de escolas – que, diga-se de passagem, sempre fora uma reivindicação de Rebello, desde seus relatórios da década de 1850, não tendo sido vista tal solicitação em relatórios anteriores –, o amparo aos órfãos,

o pagamento de salários e gratificações por desempenho e crescimento profissional aos mestres etc.

Fizemos um levantamento minucioso em todos os relatórios, e falas presidenciais, desde 1835, até 1871, e nada encontramos, nas seções que tratam de obras públicas, que se refira à edificação de casas para o funcionamento de escolas. Mesmo o Liceu de Aracaju, que viria substituir o antigo estabelecimento de São Cristóvão, em 1855, teve sua construção interrompida pelo Presidente interino, o Barão de Maruim, preferindo este governante que o prédio servisse como presídio e não como escola, conforme já informamos aqui.

Encontramos nos ditos relatórios, nessas seções que tratam de obras públicas, mapas demonstrativos circunstanciados sobre a criação de pontes, de rampas, de irrigação, de aterramentos, de calçamentos, de estradas, de iluminação pública etc, o que indica um crescimento da Província de Sergipe e de seus negócios. A análise feita da situação financeira sergipana, por Ignácio Barboza, em 1854, nos permite inferir isto. Na seção *Divida Activa e Passiva* da Província, o governo tinha a receber, através de impostos e demais fontes, um total bruto de 37:055$170 réis. Deste valor, 5:671$462 réis já tinham sido liquidados em favor do Tesouro, restando um saldo a receber de 31:383$708 réis. A dívida passiva, ou seja, o que o governo tinha de despesas a a serem pagas, estava em 225$695 réis que, segundo o Presidente, ainda "[...] não tem sido paga por não apparecerem os seos credores á recebel-a" (BARBOZA, 1854, p. 24). Ao lembrar de anos pretéritos cujos resultados não foram tão positivos, arremata esta seção o Presidente, afirmando: "[...] me parece que se pode dizer que bem próspero, e lisongeiro é o estado das finanças da Província (BARBOZA, 1854, p. 24).

Pode-se assim, compreender o estado de desânimo do Inspetor Geral das Aulas, Guilherme Rebello, quando este desabafava em seu Relatório de 1861:

> Os relatórios da Instrucção Geral das Aulas abundão em medidas e providencias tendentes á darem força e regularidade ao ensino público: clamão constantemente contra a indifferença com que é tratado este ramo do serviço público, porém, seos clamores, como gritos de náufragos no meio da tempestade, tem-se perdido no meio da grita e confuzão das paixões políticas, ou são abafados pela voz retumbante dos interesses materiaes (REBELLO, 1861, p.2).

Longe estamos de enveredarmos pela análise da economia sergipana do século XIX, posto que não é o objeto primeiro deste trabalho, porém, a breve menção que

fazemos a alguns dados financeiros tem o intuito de mostrar que, mesmo nos momentos mais prósperos, as "dificuldades financeiras" sempre servirão de justificativa para o não investimento em melhores instalações, na compra de livros, compêndios, objetos e demais utensílios escolares. Clamou-se pela abertura de uma Escola Normal para a adequada preparação dos professores, por um longo período, sem a devida atenção por parte dos governantes, especialmente, dos membros da Assembleia Legislativa Provincial.

A utilização do método mútuo nas classes de primeiras letras, se é que de fato ocorreu como deveria, nos é "nebuloso", posto que não havia condições estruturais e materiais para sua adequada adoção. Em sua dissertação de Mestrado, intitulada *De La Sale a Lancaster: os métodos de ensino na Escola de Primeiras Letras sergipanas* (1825-1875), Luís Siqueira (2006) traça o itinerário que seguiu o método mútuo, tanto no Brasil, quanto em Sergipe del Rey. Em seu belo trabalho, o autor nos apresenta as diversas tentativas de se implantar esse método em terras sergipanas, remontando ao primeiro quartel do século XIX, quando, mesmo antes da promulgação da Lei Geral da Instrução Pública, em 15 de outubro de 1827, o presidente provincial Manoel Cavalcante Albuquerque, em ofício de 10 de novembro de 1825, já intentava a implantação do método lancasteriano em Sergipe, conforme se lê abaixo:

> Sendo do meo dever dar inteiro cumprimento e Providentissima determinação Imperial manifestada em Portaria por V. Exª. Firmada em 22 de agosto último, promovendo por todos os meios ao meo alcance a introdução do ensino mútuo nas Escolas Publica (sic) de 1ª Letras desta Provincia, tenho feito escolha de hum mancebo natural desta cidade, que a inteligência da gramatica e língua Latina junta uma regular conduta para ir a Bahia instruir-se no methodo Lancasteriano, e vir estabelecer nesta cidade a 1ª Escola onde possão os professores Publicos existentes na província habilitar-se para o pôr em practica nas suas Escollas em beneficio da educação da mocidade, que lhe está confiada. E como o referido mancebo não tenha os meios necessários para os gastos da viagem e subsistência na Bahia, será indispensável prestar se lhe pela Fazenda Publica algum modico subsidio. Digne-se V. Exª. Obter-me e este fim a precisa authorização de sua magestade o Imperador. Deos guarde a V. Exª. Cidade de São Critóvão de Seg. 10 de novembro de 1825.
> Ilmº. Exm. Estevao Ribeiro de Rezende = Manoel Cavalcante "'Albuquerque (*apud* SIQUEIRA, 2006, p. 180).

Segundo Siqueira (2006, p.181), porém, não há certeza de que o professor mencionado no ofício acima transcrito, assim como um outro que havia se candidatado a ir estudar o método mútuo na Bahia, na mesma época, tenham de fato se deslocado para a província vizinha. A intenção, porém, continuava, como se vê em outro ofício de 1828,

no qual o mesmo presidente demonstra estar ciente da necessidade do cumprimento da lei de 15 de outubro de 1827:

> Fica esta Presidencia na intelligência de dirigir a secretaria d'Estado dos Negócios do Império a correspondência relativa as Escolas de Ensino Mútuo mandadas crear nesta Provincia em consequência da carta de Ley de quinze de Outubro do anno próximo passado, como foi cuminicado em Aviso do secretario de Estado dos Negocios e da Guerra por V. Exª. Firmado em 7 de Fevereito deste anno. Deos guarde a V. Exª. Cidade de São Cristóvão de Sergipe de El Rey. 20 de abril de 1828 (*apud* SIQUEIRA, 2006, p. 181-182).

Após diversas idas e vindas, ocorre, em 1829, concurso público para o provimento de uma cadeira de primeiras letras na cidade de São Cristóvão, tendo sido aprovado Antônio Peixoto Valladares. Este professor, segunda informa Siqueira (2006), não assume a cadeira de imediato, por alguma razão, deixando-a vaga até que, em um outro concurso, o mesmo professor é aprovado, juntamente com um outro candidato, naquele mesmo ano. Siqueira (2006) diz que o processo de implantação do método mútuo em Sergipe foi distinto em relação a outras províncias. Ou tal processo se deu por meio da "instituição militar, através de pessoas que foram aprender em outro país, por via impresso pedagógico, como jornais e revistas, que circulavam no exterior e no Brasil ou então ficou a cargo de instituições filantrópicas europeias" (SIQUEIRA, 2006, p. 184).

Em Sergipe del Rey, porém, ainda segundo Siqueira (2006), as tentativas de adoção do método mútuo na Província sergipana iniciaram-se tardiamente em relação a outras províncias, como foi o caso da do Rio de Janeiro (1823), a de Minas Gerais (1823), a de São Paulo que, segundo Hilsdorf (*apud* SIQUEIRA, 2006), também teria tido aulas com o método de ensino mútuo antes de 1827. Pelo ofício de 1825 do Presidente Manoel d'Albuquerque, que desejava enviar um professor à Província da Bahia, podemos inferir que, na província vizinha, esse método já se utilizava, também antes de 1827. José Carlos de Araújo Silva (1999), ao estudar o método mútuo no Recôncavo baiano, cita um professor – Lazaro Muniz da Costa –, que possuía uma escola de primeiras letras, em 1831, e adotava esse método, o que indica que o mesmo professor já tinha familiaridade com o método lancasteriano. Isso se respalda em documento trazido por Silva (*apud* SIQUEIRA, 2006, p. 186), conforme lemos abaixo:

> Estabeleceo nesta capital o Sistema de Ensino Mútuo na aula Nacional, que regia na Freguezia de S. Pedro Velho onde serviu por 19 annos [...]. Em 1828 o supplicante recebeo uma Portaria do governo para ensinar o

> novo sistema que se Quizessem propor as cadeiras de Meninas que se hirião crear em virtude da Lei de 15/10/1827, o que tudo satisfez o supplicante gratuitamente tanto que se estabeleceo sua aula normal com a obrigação de todos os Professores, que existiam, hirem, frequental-a requererão a assemblea, que já tinham com o supplicante aprendido por ordem do Governo, forão razão esta, por que o supplicante pedia a sua jubilação sem ter os 20 anos.

Infere-se daí que, pelo tempo de experiência já adquirido pelo professor Lázaro Muniz, o método de ensino mútuo não teria sido, para ele, uma novidade como fora para seus colegas sergipanos. Diga-se, aliás, não só para seus colegas de profissão em Sergipe, mas também para as autoridades "competentes". Não existia em Sergipe del Rey avaliadores dos candidatos às vagas da Instrução Pública que fossem versados no método de Lancaster. O que se levava verdadeiramente em conta era o "domínio" das disciplinas a serem ministradas nas aulas, a saber, aritmética, leitura e escrita. Bastava aos candidatos a apresentação de documentos comprobatórios de sua formação para que estes estivessem aptos a concorrer às ditas vagas (SIQUEIRA, 2006).

Tudo indica que, realmente, aqueles que se "aventuraram" a utilizar o método de ensino mútuo em Sergipe devem, se muito, ter-se apropriado desse método de forma "autodidata". Mesmo o experiente professor baiano, Lázaro Muniz, nos deixa intrigado sobre quando e como teria ele aprendido a utilizar esse método. O fato é que, mesmo tardiamente – e sem sabermos como aconteciam – as únicas aulas de ensino mútuo na Província sergipana aconteceram na sua ex-capital, a cidade de São Critóvão. Primeiramente, com o já citado Antônio Peixoto Valladares e, depois do abandono deste, com o segundo colocado do concurso de 1829, o professor Francisco Moreira da Silva Marramaque.

Não sabemos dizer por quanto tempo essas aulas em São Cristóvão aconteceram. O que sabemos é que elas não se espalharam pela Província sergipana, como determinava a lei de 1827, que previa o uso do método mútuo para o ensino primário em locais populosos, e, obviamente, não era São Cristóvão a única localidade com grande número de habitantes. Estância e Laranjeiras, principalmente, sempre foram as cidades mais populosas e, do ponto de vista econômico, as mais importantes. Nestas cidades, porém, o ensino mútuo não chegou (SIQUEIRA, 2006).

Na década de 1830, principalmente a partir de 1834, com o já discutido Ato Adicional, muitos foram os debates sobre a extinção do método mútuo e a adoção de métodos alternativos, métodos que estivessem mais condizentes com a realidade local. A

justificativa era, invariavelmente, as condições estruturais das escolas, a falta de material didático e demais objetos necessários para a prática escolar e a eficaz utilização do método de Lancaster, a falta de qualificação docente que, por não conhecerem o método, utilizavam-se de abordagens próprias, não uniformes, como desejava a diretoria de instrução pública provincial.

Não por acaso, ao tratar do adiantamento dos alunos, em seu Relatório de 1861, Guilherme Rebello dava ao Presidente o seguinte quadro:

> A respeito do progresso e adiantamento dos alunos podemos dizer que é quase nenhum, e que apenas um ou outro alumno mostra ter aproveitado o ensino no fim de três ou quatro anos de maceração nas escolas: alguns há que mesmo depois de muitos anos de escola sahem quase homens, e apenas soletrando uma carta e mal assignando o seo nome. Não falta a inteligência e o talento á nossa juventude, não lhes faltão as melhores disposições para as letras, não lhe falta uma índole dócil e branda para ser facilmente conduzida na direção que se lhe queira dar: o que lhe falta são os meios próprios para o ensino, e a bôa direção que o torne promptp e eficaz (REBELLO, 1861, p. 15). (Grifos nossos).

No concernente ao adiantamento dos professores, Rebello também traça um perfil nada animador, deixando clara a responsabilidade estatal pela desvalorização da carreira docente. Desde 1837, ficou estabelecido que os professores deveriam habilitar-se em outros centros mais avançados, mas sem subvenção governamental. A única "promessa" seria um aumento salarial para aqueles que comprovassem tal capacitação. Ocorre que tal capacitação raramente ocorria, uma vez que os ordenados, por serem muito baixos, não atraiam novos professores para a profissão docente e, para os que já nela estavam, não lhes proporcionavam as necessárias condições para o investimento pessoal. Assim, ficava a educação sergipana entregue a professores desqualificados e desestimulados, gerando um círculo vicioso, sem perspectiva de melhora. Assim expôs o quadro sobre os professores o Diretor Guilherme Rebello:

> É raro ter-se nos concursos para o provimento de qualquer cadeira de instrucção elementar, aparecer entre os concorrentes algum em quem brilhem os rais da inteligência, e que denote possuir um certo gráo de solida instrucção: e entre muitos máos; entre muitas intelligencias incultas, obrigado o Governo a escolher, ainda escolhendo o menos máo, nunca escolhe o bom. As remunerações, que dá a Província ao trabalho do preceptor público não podem convidar para este mister as altas capacidades intelectuaes; os grandes talentos, os caracteres elevados. Esta circunstancia explica suficientemente porque o professorado actual não pode contar (salvas algumas excepções) homens instruídos, intelligencias superiores, corações dedicados por

> vocação aos deveres deste sacerdócio (REBELLO, 1861, p. 18). (Grifo nosso).

A exposição da situação educacional sergipana por Rebello dispensa comentários adicionais. Trata-se de um relato recorrente que, como temos visto, remonta aos primórdios do surgimento da capitania e depois província independente de Sergipe del Rey. A diferença dos relatórios de Rebello, em relação a outros anteriores a ele, reside no fato de que o ilustre Inspetor Geral das Aulas não se furta à possibilidade de apontar para aquele que seria o principal causador de todo o mal: o Governo e sua má gestão.

Em 1867, durante a gestão de José Pereira da Silva Moraes – o relatório sobre o estado da instrução pública em Sergipe será publicado no ano seguinte, na gestão de Antônio de Araujo Bulcão –, assim estavam distribuídas as cadeiras de primeiras letras da Província de Sergipe del Rey:

Quadro 28: Distribuição das cadeiras de Primeiras Letras (1867)

Localidade	Cadeiras masculinas	Cadeiras femininas	Latim	Demais disciplinas
Estância	3	2	1	1 de Francez 1 de Arithmetica 1 de Geometria
Larangeiras	1	2	1	1 de Francez
Villa da Capella	2	1		
Aracaju	1	1	1	
São Cristóvão	1	1		
Villa de Itaporanga	1	1		
Villa do Espirito Santo	1	1		
Villa de Santa Luzia	1	1		
Freguezia da Parida	1	1		
Povoado da Chapada	1	1		
Povoado dos Campinhos	1			
Villa do Lagarto	1	1		
Villa de Itabaianinha	1	1		
Villa dos Campos	1	1		
Villa da Lagoa Vermelha	1	1		
Freguezia do Riachão	1	1		
Freguezia do Gerú	1			
Povoado do Jabibery	1			
Povoado de Divina Pastora	1			
Villa de Itabaiana	1	1		
Villa de Simão Dias	1	1		
Freguezia de Campo do Britto	1			
Povoado de Santa Rosa	1	1		
Sacco do Ribeiro	1			
Villa de Nossa Sra. Das Dores	1	1		
Villa de Japaratuba	1	1		
Povoado de Maribondo	1			
Cidade de Maroim	1	1		
Villa do Rozario	1	1		
Villa do Catête	1	1		
Villa de Santo Amaro	1	1		
Povoado do Outeiro	1			
Barra dos Coqueiro	1	1		
Povoado da Aguada	1			
Povoado do Porto Grande	1			
Villa de Divina Pastora	1	1		
Freguezia de Pé do Banco	1	1		
Povoado do Bom Jesus	1			
Povoado dos Pintos	1	1		
Cidade de Propria	1	1		
Villa de Porto da Folha	1	1		
Villa Nova	1	1		
Freguezia de Pacatuba	1	1		
Povoado do Cedro	1			
Povoado da Ilha do Serrão	1			
Povoado da Ilha dos Bois	1	1		
Povoado do Brejo Grande	1	1		
Total	50	36	3	4

Fonte: Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública (1867) (Adaptado)

Segundo o Relatório de 31 de dezembro daquele ano, organizado pelo então Inspetor Geral das Aulas, o Dr. José d'Araujo Lima, havia na Província sergipana 8 Distritos Literários, responsáveis pelo acompanhamento de 49 localidades; no entanto, no Relatório a que tivemos acesso, encontramos apenas 47 localidades, conforme se vê no Quadro 28 acima. O mesmo documento informa que havia a provisão de 50 cadeiras para meninos e outras 36 para meninas. Mais uma vez, ao checarmos essa informação, encontramos 50 cadeiras para meninos e 36 para meninas. O total geral de cadeiras oferecidas à população, como se observa, era de 93. Apesar de termos detectado essa diferença entre o que relata o Inspetor e o que nós pudemos apurar, decidimos manter o que consta em seu relato, mantendo, assim, sua originalidade.

Assim descreve a situação educacional de Sergipe del Rey, em 1867, José d'Araújo Lima:

> Contam-se hoje na Provincia 51 aulas publicas de instrucção primaria elementar do sexo masculino e 34 do sexo feminino: – 13 particulares do 1º sexo e 11 do 2º: – 8 públicas de instrucção secundária e 8 particulares.
> As publicas de primeiras letras de meninos tiveram matriculados 2.443 alumnos e frequentes 1.142, e nas de meninas matricularam-se 1.386, sendo assíduas 729.
> Nas aulas particulares de igual ensino matricularam-se 414 meninos e 82 meninas destas tiveram frequência 57 e d'aquelles 298.
> As aulas publicas de instrucção secundaria derão o ensino a 111 alumnos, as partículas a 76: – nas primeiras foi a frequência de 69 e nas segundas de 47.
> São regidas por professores vitalícios 18 cadeiras de primeiras letras do sexo masculino, 3 de instrucção secundaria e 14 de meninas: por professores interinos 24 primarias do primeiro sexo, 2 secundaria (sic) e 16 do segundo sexo e por contracto 4 de meninas e 8 de meninos.
> Estão vagas 3 cadeiras de Latim e 3 do ensino primário do sexo masculino, das quaes 2 são contractadas (LIMA, 1867, p. 2-3).

O Quadro 29 sistematiza os dados trazidos por Lima:

Quadro 29: Configuração da educação em Sergipe del Rey (1867)

Quantitativos	**Primeiras Letras Meninos (Público)**	**Primeiras Letras Meninas (Público)**	**Primeiras Letras Meninos (Particular)**	**Primeiras Letras Meninas (Particular)**
Cadeiras	51	34	15	11
Matrículas	2.443	1.386	414	82
Frequência	1.142	729	298	57
Habilitados no fim do ano	6	6	Não informado	Não informado
Ensino Secundário				
Quantitativos	Particular		Público	
Cadeiras	8		8	
Matrículas	76		111	
Frequência	47		69	
Habilitados no fim do ano	Não informado		1 (Francês)	

Fonte: Relatório da Inspeção Geral das Aulas (1867) (Adaptado)

Os dados refletem o estado caótico em que se encontrava a educação sergipana, já no final da década de 1860. É oportuno lembrar que, no concernente ao currículo, que em tese deveria seguir o que fora aprovado na Reforma Couto Ferraz, de 1854, nada havia mudado. Continuava o ensino com forte apelo às humanidades, chamando a atenção o fato de que as disciplinas do ensino secundário não tinham a ver nem com os avanços que a modernidade trazia, nem com as necessidades imediatas da Província.

Dos 4.512 alunos matriculados, praticamente a metade não concluiu o ano letivo, sendo que, daqueles que chegaram até o fim do curso, pouquíssimos receberam seus atestados ou fizeram os exames de habilitação, conforme previa a legislação vigente. Ao relembrar o que muitos estudiosos de estatísticas educacionais concebiam como proporção ideal entre alunos que frequentavam a escola e o número de habitantes, Lima afirmava que os números sergipanos estavam muito longe do ideal. Sergipe tinha uma população livre de 220.000 habitantes e 5.500 escravos no final de 1867. A razão desejada por esses estatísticos da educação era de 1 aluno para cada 5 habitantes. Assim, deveria a Província ter atendido a 44.000 alunos. Este número significa que 39.488 crianças ficaram sem ir à escola naquele ano.

Embora em seu Relatório, Lima relativize a baixa frequência, atribuindo a isto o temor que os pais tiveram de enviar seus filhos às aulas por causa do surto de varíola que assolava a população sergipana naquele ano, salienta o mesmo Inspetor que o principal motivo para a enorme ausência dos alunos estava na pobreza destes e, por isso mesmo, não tinham condições de obter os materiais escolares minimamente necessários. Aliado a isso, a ignorância dos pais era um outro fator que impedia o adiantamento dos alunos, posto que aqueles não viam sentido na educação de seus filhos, bastando-lhes um mínimo

de conhecimento (ler e/ou escrever) para retirá-los das escolas e levá-los de volta ao campo.

Essa interferência dos pais sobre a educação dos filhos reacendeu a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino, ponto bastante debatido há muito e sem resolução. Como vimos anteriormente, essa questão também fora uma das "teses" suscitadas pelo ex-Inspetor Geral das Aulas Guilherme Rebello, em um de seus últimos relatórios.

Foi somente com o Regulamento de 24 de outubro de 1870 que tal problema entrou na pauta oficialmente. Havia uma grande incoerência, porém, ao se tentar aplicar na Província sergipana o que determinava a Reforma Coutto Ferraz (1854), ou seja, que aos pais que não promovessem a instrução dos filhos caberia uma punição. A discussão girava em torno de como se poderia punir os pais pela não instrução dos filhos se o próprio Governo não conseguia fazer valer o que determinava a lei de 1827. Muitas localidades estavam ainda desguarnecidas de escolas e a população tinha de se sacrificar para enviar seus filhos a outras localidades (às vezes até a outras províncias, principalmente quando esses chegavam ao ensino secundário).

Manuel Luís d'Araujo, Diretor da Instrução pública sergipana e um dos que mais se dedicou à reforma e melhoria do ensino em Sergipe, no início da década de 1870, conseguiu contornar a questão relativa à obrigatoriedade do ensino ao criar algo que contemplasse a realidade local à época: o ensino *obrigatório-facultativo*. O artigo 3º do Regulamento de 24 de outubro de 1870 veio, então, tentar atenuar essa problemática, conforme se lê no seguinte capítulo do referido Regulamento abaixo. Somente nas localidades onde, comprovadamente, houvesse o pleno atendimento à comunidade estudantil por parte do governo é que se poderia considerar o ensino obrigatório e, assim, tornando os pais passíveis de punição pelo não envio dos filhos às escolas.

> CAPITULO I
>
> Da Instrucçào em geral.
>
> Art. 1º A Instrucção na Província de Sergipe se divide em instrucção primaria e secundaria. § 1o .instrução primaria subdivide-se em primaria elementar e primaria superior.
>
> Art. 2º A lnstrucção dos dous graus será publica ou parlicular conforme forem as respectivas sintas fornecidas e dirigidas pela provincia ou estabelecidas como simples misteres individuaes

> Art. 3º A Instrucção primaria elementar poderá ser obrigatória nos logares em que as escholas publicas possam servir plenamente ao estabelecimento d'este systema, e o Governo, pelas circunstancias da Província, possa praticar os meios complementares.
>
> Art. 4º A Instrucçào primaria publica será gratuita : a secundaria, porem, será dependente de uma subvenção paga a titulo de matricula
>
> Art. 5º A Instrucçào publica ou particular será sempre dada na conformidade das instituições do Paiz, sendo aquella sob a immediata direcção do Governo, e esta simplesmente por elle inspeccionada.
>
> Art. 6° A Instrurção será difundida: 1º por escholas publicas e particulares de instrucção primaria; 2º por aulas avulsas publicas de lnstrucção secundaria; 3º por um estabelecimento oficial da mesma instrurção; 4º por collegios e aulas particulares. (Título I, Capítulo I, Art. 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º, Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870).

Do Capítulo I acima, nota-se que o Governo, ao tentar universalizar a instrução na Província de Sergipe, encontra como saída possível, diante das dificuldades existentes, uma ampliação das modalidades de ensino, permitindo, assim, que coexistissem aulas avulsas e instituições (públicas e privadas), com programas que estivessem em conformidade com o que sugeria a Diretoria Geral da Instrução Pública. Estavam, desse modo, abolidos os cursos livres, desde que estes se submetessem às leis e determinações vigentes, bem como à Inspeção Pública, conforme explícito nos artigos abaixo:

> CAPITULO IV
>
> Do ENSINO PARTICULAR PRIMARIO E SECUNDARIO
>
> Art 40. O ensino particular primário ou secundário fica de ora em diante livre a todos quantos o queiram exercer, subjeito apenas, no tocante à moral, ordem pública e à hygiene das escholas,a inspecção official do Governo por seus respectivos agentes.
>
> Art. 41. O professor ou fundador de qualquer aula ou collegio particular será obrigado a participar a abertura de seus Estabelecimentos, na Capital, ao Director da Instrucção', e nos demais logares, aos Inspectores Parochiaes, sob pena de incorrer na multa de 50 a 100$000 reis, imposta pelo mesmo Director, com recurso para o Governo da Provincia. (Capítulo IV, Art. 40, 41, Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870).

Na verdade, no que concerne a aulas particulares dadas por professores não concursados, esta era uma prática comum, desde os primórdios do ensino no Brasil. Não era diferente em Sergipe del Rey, como atesta o então Presidente Francisco José Cardoso Júnior, ao comentar o Art. 40, durante a leitura de seu Relatório, em 3 de março de 1871:

> Esta medida hoje a ninguém surprehende. Quasi que por toda a parte o ensino é livre no século em que vivemos. Nunca serão de mais os professores – a Instrucção é infinita. Se fosse possível haver em cada arraial um professor para falar das sciencias – e um Sacerdote para falar de Deos – melhor seria (CARDOSO JÚNIOR, 1871, p. 50).

No concernente à seriação e ao programa de ensino, já estipulados na Reforma de 1854, assim se apresentam nos artigos seguintes:

> CAPITULO II
>
> DA INSTRUCCÂO PRIMARIA PUBLICA
>
> Secção I
>
> DA INSTRUCÇÃO PRIMARIA ELEMENTAR
>
> Art. 7.° Haverá em cada povoado, em que se verificar a existência de 40 a 100 meninos em condições de aprender, uma eschola publica do ensino elementar, a qual poderá ser creada provisoriamente pelo Governo sob proposta do Director da Instrução e audiência do Conselho literário, ficando dependente da approvação definitiva do Corpo Legislativo Provincial.
>
> Art. 8.° Naquelles em que fôr inferior esse numero , poderá a necessidade da instrucçáo ser provida por aulas contractadas com pessoa habilitada, na conformidade do art. 79 do presente Regulamento, auctorisado o contracto pelo Presidente da Província e realisado na Directoria Geral da Instrucção publica, mediante uma gratificação rasoavel, contracto que deverá ser sub-mettido ao conhecimento do Poder Legislativo na sua primeira reunião.
>
> Art. 9.° O ensino primário elementar compor-se-ha : 1o De instrucção moral e religiosa. 2o De leitura e escripta. 3o De noções geraes da Grammatíca da lingua nacional. 4o De elementos de Arithmetica e Geometria. 5° Do estudo do systema de pesos e medidas do Império, com as alterações ultimas legalmente adoptadas. 6o De trabalhos de agulha e outros análogos para o sexo feminino.
>
> Art. 10. As escholas publicas do ensino elementar serão collocadas na seguinte ordem: 1º As da Capital. 2o As das Cidades. 3º As das Villas. 4º As das Freguezias e Povoações. (Capítulo II, SecçãoI, Art, 7º, 8º, 9º

> e 10, Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870).

O ponto alto desse Regulamento, no entanto, estava na criação do Colégio Atheneu Sergipense. Teria este estabelecimento de ensino não só a função de oferecer aos sergipanos o ensino secundário em prédio especificamente destinado para a educação, mas também a de instituir a Escola Normal, criada em 1838, e tão reclamada em praticamente todos os relatórios dos inspetores e diretores da instrução pública, bem como nas falas de diversos presidentes provinciais. Assim tratavam desse assunto, tão caro à educação sergipana, os artigos 16, 17, 18 e 19:

> CAPITULO III
>
> DA INSTRUCÇÃO PUBLICA SECUNDARIA
>
> Art. 16. A Instrucção Publica secundaria será dada :
> § 1. Em um estabelecimento publico de línguas e sciencias preparatórias, o qual fica creado nesta Capital com a denominação de — Atheneu Sergi-pense—.
> § 2.º Em aulas avulsas-nas cidades que mais as exigirem.
>
> Art. 17. O Atheneu Sergipense se comporá de dous cursos differentes:— de humanidades e de eschola normal.
>
> Art. 18. O curso de humanidades comprehenderã as seguintes aulas : 1.° De Grammatica philosophica da lingua nacional e analyse de clássicos, 2.° De Grammatica e traducção da lingua latina. 3.° De Grammatica e traducção da lingua franceza. 4.º De Grammatica e traducção da lingua ingleza. 5.° De Arithmetica, Álgebra e Geometria. 6.° De Geographia e Historia. 7.° De Philosophia racional e moral. 8.° De Rhetorica , Poética e analyse de clássicos § 1.° Esse curso será feito em quatro annos pelo seguinte modo : No primeiro anno—Latim—Grammatica philosophica e analyse de clássicos.
> No segundo—Latim—Francez—e Geographia e Historia. No terceiro—Latim—lnglcz—Arilhactica, Álgebra e Geometria. No quarto—Latim—Philosophia—e Rhetorica.
>
> Art. 19. O curso de eschola normal será do dous annos e se comporá : No primeiro anno—da aula de Pedagogia e Grammatica philosophica da lingua nacional com analyse de clássicos. No secundo—de Aritbmelica e Geometria e Historia, principalmente do Brazil. (Capítulo III, Art, 16, 17, 18 e 19, Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870).

Empolgado com a boa aceitação da sociedade, o Presidente Cardoso Júnior se surpreende com a frequência de 117 alunos e com uma matrícula de 164 discípulos,

naquele ano de 1871. O corpo docente, por ele nomeado já em 24 de outubro, tinha os seguintes professores: Antônio Diniz Barreto (Latim); Geminiano Paes d'Azevedo (Francês); Dr. Thomaz Diogo Leopoldo (Gramática Filosófica); Tito Augusto Souto d'Andrade (Aritmética, Álgebra e Geometria); Raphael Archanjo de Moura Mattos (Geografia e História). Em 25 de fevereiro de 1871, foram também nomeados, após aprovação em concurso público, os professores Justiniano de Mello e Silva (Inglês) e Dr. Sancho de Barros Pimentel (Filosofia) (CARDOSO JÚNIOR, 1871, p. 55).

Em março de 1871, assim estavam frequentadas as cadeiras do Atheneu Sergipense, segundo nos informa o Relatório presidencial:

1. Gramática Filosófica e Análise dos Clássicos: 18 alunos;
2. Latim: 18 alunos;
3. Francês: 43 alunos;
4. Aritmética, Álgebra e Geometria: 20 alunos;
5. Geografia e História: 5 alunos;
6. Filosofia Moral e Racional: 4 alunos;
7. Retórica e Poética: sem frequência;
8. Gramática e tradução da língua inglesa: 4 alunos;
9. Pedagogia: 5 alunos; (CARDOSO JÚNIOR, 1871, p. 55).

Já o curso de Humanidades, segundo o mesmo Relatório presidencial, assim se encontrava organizado:

1. O 1º ano a 1ª e 2ª cadeiras;
2. O 2º ano a 2ª, 3ª e 6ª cadeiras;
3. O 3º ano a 2ª, 4ª e 5ª cadeiras;
4. O 4º ano a 2ª, 7ª e 8ª cadeiras. (CARDOSO JÚNIOR, 1871, p. 55-56).

No que concerne ao ensino elementar, houve uma modificação, passando de ensino de 2 níveis (elementar e superior) para ensino de 4 níveis, ou seja, houve a inserção de dois níveis intermediários entre o elementar e o superior. No tocante ao método adotado, este deveria ser, preferencialmente, o simultâneo. Porém, caso a necessidade urgisse, seria possível a adoção do método mútuo, não para ser utilizado nas classes mais

adiantadas, mas para auxiliar os alunos mais fracos das classes anteriores. Assim se depreende essa informação dos artigos 57 e 58 que transcrevemos a seguir:

> Art. 57. O ensino sera simultâneo por classes, assegurando-se o Professor de quo todas as classes estejam convenientemente applicadas ao estudo, de que se occupam. Para divisão das classes e programina do ensino de cada uma, expedirá o Director Geral da lnstrucção Publica, ouvido o Conselho Litterario, com previa approvação do Governo, as necessárias Instrucçoes, ficando salvo a qualquer Professor o direito de empregar qualquer outro methodo de ensinar, depois de submettido a approvaçao do Director Geral e por elle auctorisado, na forma do art. 170 § 21 d'este Regulamento.
>
> Art. 58. Não obstante ser o ensino simultâneo, o Professor poderá nomear, da classe mais adiantada, monitores para fazerem repetições nas classes inferiores. (Título II, Capítulo I, Arts. 57 e 58, Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870)

O Regulamento de 24 de outubro de 1870 tornava, assim, oficial a coexistência do método simultâneo e do mútuo, caso houvesse a necessidade de se utilizarem, não decuriões, mas alunos-mestres que, oriundos de famílias pobres, encontravam no magistério a possibilidade de iniciar uma carreira profissional – que não necessariamente seria a de professor.

Com a inserção desses dois níveis, buscou-se qualificar mais e melhor os alunos que, normalmente, fracassavam quando chegavam ao ensino secundário. A inclusão do ensino de gramática filosófica já no ensino elementar estava em consonância com a Reforma Coutto Ferraz (1854), apesar dos quase 20 anos de atraso.

Apesar de todos os avanços trazidos ao sistema educacional sergipano com o Regulamento de 24 de outubro, os resultados não foram exatamente o que se esperava. A empolgação inicial do Presidente Cardoso Júnior deu lugar à frustração, não só dele, mas também dos idealizadores do Atheneu. Muitos alunos que aí se matriculavam assim o faziam com o intuito de cursar os Preparatórios para os exames das Academias imperiais, onde cursariam Direito ou Medicina. Baixa foi a procura para a formação de professores na Escola Normal. Segundo afirma Nunes (1984, p. 114), "[...] o Ateneu teve que funcionar na base de aulas isoladas. A matrícula inicial foi de 143 alunos, dos quais 112 frequentaram". Fica nítida a afirmativa sobre a pouca procura pelo curso da Escola Normal quando se observa a distribuição desses 112 alunos que frequentaram o Atheneu Sergipense:

1. Latim: 23 alunos;
2. Francês: 32 alunos;
3. Inglês: 02 alunos;
4. Geografia e História: 05 alunos;
5. Filosofia: 02 alunos;
6. Gramática Nacional: 13 alunos;
7. Aritmética, Álgebra e Geometria: 16 alunos;
8. Pedagogia: 04 alunos.

No fim de seu primeiro ano de existência, segundo Nunes, o Atheneu tinha tido apenas 36 alunos que chegaram aos exames de habilitação, sendo todos aprovados. Já para o curso de formação docente da Escola Normal, apenas 6 se matricularam, "indo aos exames finais somente dois deles" (NUNES, 1984, p. 115).

Muitas foram as medidas que visavam ao aumento do número de matrículas no Atheneu, tais como a liberação dos funcionários do Governo do pagamento de taxas e assim curarem as disciplinas lá ofertadas. Também aos professores do ensino elementar foi dado o direito de se aperfeiçoarem, sem cortes no salário (porém, deveriam pagar, do próprio bolso, a um substituto ou, alternativamente, pagar ao Governo, parceladamente, pelas aulas que cursaram). Ainda assim, foi claudicante o caminhar do Atheneu Sergipense por boa parte de seus anos iniciais.

Somente em 2 de novembro de 1873, porém, através do Decreto imperial nº 5.529 que, ao determinar que se estabelecessem mesas examinadoras de Preparatórios em todas as capitais provinciais, é que o número de matriculados no Atheneu Sergipense aumentou consideravelmente. A possibilidade de preparar-se e prestar os exames na própria província era um sonho acalentado há muito tempo pela pequena burguesia, que encontrou no Atheneu sua grande oportunidade de subir os degraus da escada social. Segundo Nunes (1984, p. 125), "a repercussão fez-se sentir logo no ano imediato [ao decreto] no crescimento da matrícula no Ateneu". Assim se deu a evolução das matrículas no período 1871 – 1874:

Quadro 30: Evolução do número de matrículas Atheneu Sergipense

Ano	Matrícula	Frequência
1871	99	74
1872	143	113
1873	165	115
1874	334	265

Fonte: Maria Thetis Nunes – História da Educação em Sergipe (1984) (Adaptado)

3.8 Considerações parciais

Neste breve trajeto da História da Educação sergipana, intentamos mostrar as diversas vicissitudes enfrentadas pela Província de Sergipe del Rey e seu povo no que concerne ao acesso à educação e à cultura letrada em ambiente escolar. Desde os primórdios, ainda no período jesuítico, a população sergipana clamava pelo direito à educação de seus filhos, mas aqueles que poderiam atendê-los nunca de fato se prestaram a esse serviço. Como vimos, os primeiros professores só chegaram em Sergipe del Rey no final do século XVIII, quando já haviam passado mais de 30 anos das Reformas Pombalinas, tanto em Portugal, quanto em seus domínios. Tudo em Sergipe foi tardio.

O Ato Adicional de 1834, que transferiu às províncias, dentre outras coisas, a responsabilidade de organizar os seus sistemas educacionais, não proporcionou nenhum tipo de melhoria no ensino, posto que, como mostramos, o Governo imperial continuou sua ingerência nas províncias ao substituir, continuamente, seus presidentes. Poucas foram as ocasiões em que alguns presidentes fixaram-se no cargo por um biênio completo, o que vinha a dificultar, sobremaneira, os trabalhos referentes ao melhoramento educacional.

A Assembleia Legislativa Provincial, por sua vez, criada no Ato Adicional, também dificultou bastante o trabalho de alguns presidentes, como foi o caso de Ignácio Barboza, que tanto lutou para ver o Liceu aberto na nova capital, em 1855. Não teria tido a oportunidade de ver realizado seu sonho, já que falecera antes de concluído o prédio que abrigaria os alunos do Liceu. Seu vice-presidente, o Barão de Maruim, não lhe prestou a devida homenagem póstuma. Preferiu, com a anuência da Assembleia Legislativa, transformar o Liceu em um presídio, ao contrário de continuar a edificação de tão importante estabelecimento de ensino.

Não era, contudo, de se esperar algo muito alvissareiro por parte da Assembleia Legislativa Provincial em benefício da população pobre e desprotegida de Sergipe. Estava ela tomada pelos representantes das elites, principalmente da elite branca, agrícola-mercantilista, os *donos do poder*, – como sempre lembrava a grande historiadora sergipana Thetis Nunes –, a quem não interessava uma educação de qualidade universalizante. Para estes, o ideal seria a manutenção de uma sociedade estamental, onde o poder deveria estar mantido nas mãos de poucos. O discurso de uma "sociedade livre e feliz" por meio da instrução chocava-se com a realidade local, onde boa parte da força de

trabalho ainda vinha do braço escravo, onde os índios não eram considerados “cidadãos brasileiros” e os negros, “coisas de alguém”.

Não fizemos um estudo profundo da situação econômico-finaceira da Província de Sergipe del Rey. Tal levaria a uma outra tese de doutoramento. No entanto, pelo que observamos dentro do período em análise, muita riqueza se produziu em Sergipe, com avolumados níveis de exportação de açúcar e, a partir da década de 1840, também a de algodão. A mudança da capital para a cidade de Aracaju favoreceu bastante o escoamento dos produtos sergipanos, principalmente para o mercado europeu, seguido do mercado norte-americano. Em muitos relatórios e mapas podem-se ver balanços positivos na *Tesouraria* provincial. Toda essa riqueza, porém, não chegou à população sergipana. Em muitos relatórios de inspetores da instrução pública se lê que, um dos principais problemas para a baixa frequência nas escolas era a pobreza das famílias.

Nos mesmos relatórios, contudo, vemos discursos que atribuem à ignorância dos pais a pouca frequência de seus filhos nas escolas. O fato é que havia um grande abismo entre o que se ensinava na escola primária e a secundária, sendo que esta última não se identificava com a realidade social vigente. Seu ensino era elitista, com pouco ou nenhum sentido em relação às novidades (e necessidades) do mundo do trabalho. Há de sermos justos e dizermos aqui que tentativas houve para a criação de escolas profissionalizantes; porém, como já apontamos, poucos foram os presidentes que deram continuidade a seus projetos: não foram adiante ou porque o Governo central retirou os presidentes em exercício (e muitas vezes a vaga não era preenchida imediatamente), ou simplesmente porque eram refutados pela Assembleia Legislativa Provincial.

No que tange à formação docente em Sergipe del Rey, esta é também um dos aspectos mais degradantes do processo de escolarização sergipana. Estiveram sempre desprovidos das condições básicas de trabalho, sem material didático adequado, sem casas apropriadas, sem salário condigno. Muito pouco foi feito pela profissão docente em Sergipe del Rey, a começar pela sua formação profissional. Como aqui discutido, foi em 1838 que se criou a Escola Normal sergipana, mas esta nunca saiu do papel. Somente em 1870, com o Regulamento de 24 de outubro daquele ano, é que, junto com o colégio Atheneu Sergipense, foi, finalmente, iniciado o curso de formação de professores. Mesmo assim, por conta do baixo reconhecimento social e profissional, pouquíssimos alunos buscaram a Escola Normal, desde a fundação do Atheneu. Este, por sua vez, tornou-se uma espécie de “centro preparatório e aplicador de exames”, ou seja, um estabelecimento

cujo programa de ensino atendia à classe burguesa da sociedade, deixando de fora os alunos mais necessitados.

Assim posto, pode-se imaginar que boa parte da população sergipana, no que compete à cultura letrada em ambiente escolar, esteve bem distante do que se esperava para uma sociedade com os níveis de "civilização" discutidos nas sessões da Assembleia Legislativa e Câmaras Municipais.

No que concerne à apropriação de uma norma culta da língua portuguesa, pode-se afirmar, sem muito receio de errar, que poucos eram aqueles que a dominavam. Segundo Thetis Nunes (1984), cerca de somente 12,4% da população sergipana (29.134 cidadãos para uma população de 124.613 livres) sabiam ler, por volta da década de 1870. Somem-se a esse percentual, aqueles que liam mal ou com extrema dificuldade e o cenário ficará ainda mais sombrio.

É fato que um grande número de periódicos começou a circular na Província sergipana, especialmente a partir da década de 1850, cuja temática variava de política a amenidades. Muitos desses jornais, porém, circularam nas cidades mais populosas, tais como Laranjeiras, Estância, cidades estas que eram o centro comercial da Província e onde as famílias mais abastadas residiam. Por outro lado, que leitura fazia o filho do pobre? Quais textos lhes caíam às mãos? À exceção das cartas (manuscritas ou não) e da Constituição brasileira de 1824, que eram "trabalhadas" em sala de aula, com quais outros textos tinham contato os meninos de classe baixa quando não estavam na escola? Quando estavam na escola, a quais compêndios que tratassem da norma culta ou padrão tinham acesso, além da Constituição Imperial e da História do Brasil?

O que dizer sobre o método de ensino adotado? Por tudo o que se pôde entrever na presente seção, torna-se difícil, senão indefensável, a afirmação de que o método mútuo ou de Lancaster fora devidamente utilizado, de forma generalizada na Província de Sergipe del Rey. Não encontramos, ao menos até a conclusão deste trabalho, nenhuma menção ou indicação de escola ou de professor ou professora provincial que o tenha adotado conforme concebido. As condições materiais e humanas simplesmente não favoreciam tal uso. Encontramos, isso sim, menções à adoção do método simultâneo e/ou "eclético" (um híbrido entre o mútuo e o simultâneo) como forma alternativa ao mútuo, situação bem diferente da Província da Bahia, onde o método de Lancaster foi adotado, sendo aquela província, ademais, referência para o treinamento de professores de outras províncias – de Sergipe, inclusive.

Numa sociedade sem espaços escolares compatíveis com a atividade docente, sem professores adequadamente formados e remunerados, sem compêndios e demais utensílios para uso das crianças, e, no que se refere a estas, sem oportunidades iguais a crianças “diferentes” apenas pela cor de sua pele, o que se poderia esperar em termos de desenvolvimento intelectual e, por extensão, de domínio das normas cultas?

Assim se encontrava Sergipe del Rey no século XIX.

4. UMA BREVE HISTÓRIA DOS ESTUDOS GRAMATICAIS: DA ANTIGUIDADE À ERA DAS LUZES

4.1 Palavras iniciais

Na seção anterior, discutimos, de forma geral, o processo de escolarização brasileiro, focalizando como esse se deu, especificamente, na Província de Sergipe del Rey. Foram, então, abordadas questões referentes à sócio-história sergipana, ao seu surgimento no mapa colonial, à sua formação étnico-demográfica, à sua condição econômico-financeira e ao seu panorama político de então. Tentamos mostrar como essas questões impactaram o processo de escolarização sergipano, dando-lhe, em consequência, a feição que adquiriu e, de certa forma, se manteve até os dias de hoje[27].

Como foi mostrado, muitas foram as dificuldades que a população pobre da Província de Sergipe enfrentou para ter acesso a uma escolarização de qualidade. Faltava-lhes praticamente tudo, e isso ficou bem evidente nos relatórios dos inspetores e diretores da instrução pública, nas falas presidenciais e em demais documentos que tratavam das questões educacionais sergipanas.

Em um quadro tão pouco auspicioso, quando o contato das crianças e dos jovens com a cultura escrita era escasso, imperfeito ou inadequado, a familiarização com a norma culta da língua portuguesa não era algo de se esperar. A escola pública não cumpria, minimamente, o papel de educar e de instruir, função que também não era, como hipótese**,** reforçada pelas famílias, gerando, dessa forma, um círculo vicioso, de gerações e gerações de (semi) analfabetos, sem perspectiva de melhoria. O relatório de uma professora pública contratada, da Barra dos Coqueiros, ao Inspetor Guilherme Rebello, em 1862, ilustra bem a situação a que nos referimos:

> Ilmo Senr
> Em observância ao preceito que me impõe o Regulamento nº 2 de 1º de Septembro de 1858 nos §§ 2º e 3º do Artigo 64, venho hoje apresentar a V.Sª o orçamento das despesas provaveis da aula que rejo para o mez próximo futuro de 1863, fazendo-o acompanhar de um relatório sobre seu estado, vantagens ou enconvenientes do systema adoptado para o

[27] Segundo dados colhidos no INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, o IDEB 2015 coloca Sergipe em último lugar no *ranking* escolar, quando leva em consideração apenas as instituições públicas; quando se incluem as particulares, Sergipe figura em antepenúltimo lugar, acima apenas de Amapá e Pará. A projeção para Sergipe neste ano (2017) é a de um não menos melancólico 21º lugar, acima de Maranhão, Piauí, Bahia, Pará, Rio Grande do Norte e Alagoas. Os dados cobrem do 5º ano do EF ao 3º ano do EM. Informações disponíveis em http://ideb.inep.gov.br. Consulta em 20 de setembro de 2017.

> ensino declarando igualmente qual o gráo de progresso das alunnas, causas de retardamento: se todas ellas concorrem a escolla ou não, se a causa provem de existirem outras escollas se por desleixo ou por qualquer outra razão.
> Esta aula está desprovida de todos os utensis necessários como sejão mobillia e os mais objectos próprios para a leitura e escripta, como determina o regimento interno das escollas, para serem destribuidas pelas meninas, todas as quaes são pobres, e por conseguinte necessitão d'ellas por que não tem meios de os mandar comprar para se instruírem.
> Estão matriculadas 34 alumnas, estas umas estando com algum adiantamento seus pais entenderão de tira-las da escolla, julgando se bastante instruídas, outras mudarão-se com seus pais para diversos logares desta ou mesmo fora da Provincia, e os que agora frequentão são 15, as quaes por serem pobres aprendem gratuitamente.
> Apesar da pequena gratificação que percebo a qual não chega para minhas despesas, despondo mais com agoa para ellas, e com o aceio da aula, e além disso tenho bastante trabalho em copiar taboadas, fazer traslados e tudo o mais que me é possivel e necessário para sua instrucção.
> Algumas por tanto achão-se em gráo de progresso em relação ao tempo de matriculas e ao que frequentão, outras porém achão-se menos, pela falta de livros, compêndios, papel, penas e outros objectos próprios para escripta.
> Deixão de comparecer a aula todas as do logar por serem extremamente pobres e seus pais não as poderem apresentarem com alguma decência.
> Espero pois que V.Sª attendendo as precisões d'esta aula, se digne dar algumas providencias, afim de que meus esforsos não sejão baldados, e possa com o auxilio de V.Sª tirar um resultado satisfatório de meus desvellos a bem da instrucção publica d'este logar.
> Julgo, Ilmo Senr, ter cumprido meu dever a que estou obrigada. Por certo existem na presente exposição numerosas imperfeições e lacunas que só poderão ser supridas pela bondade de V.Sª e na reconhecida ilustração.
> Deos Guarde a V.Sª
> Barra dos Coqueiros 3 de Dezembro de 1862.
>
> Ilmo Senr Dor Guilherme Pereira Rebello
> Inspector Geral das Aulas da Provincia
>
> Anna Martha da Fonseca
> Professôra publica contractada[28]

Como se pode constatar, não foi outorgado às classes socialmente inferiorizadas o direito do acesso à cultura letrada, através da qual seus membros pudessem não só desfrutar das riquezas que a prática da leitura propicia, como também desfrutar da aprendizagem da escrita, tornando-os proficientes na própria língua. As boas condições eram dadas aos filhos das elites sergipanas, dos donos de engenho, de fazendas e da

[28] Relatório da professora pública contratada Ana Martha da Fonseca (1862). Fonte: APS – Arquivo Público do estado de Sergipe. Caixa E1 634. Original no Anexo E (p. 433).

burguesia crescente. A maior parte da população, porém, encontrava-se como descrito no relatório da professora Anna Martha, acima transcrito.

Em uma sociedade em que a instrução pública de qualidade está distante da maioria de sua população, em que a relação com o escrito é superficial ou quase inexistente, o uso da língua vernácula torna-se quase restrito à oralidade, fato que propicia a manutenção das normas populares, a maioria delas estigmatizadas, porque relegadas a espaços de enunciação distanciados do ambiente escolar e da cultura letrada.

Nesta seção, vamos tratar sobre a constituição da gramática tradicional, reconhecendo-a como um instrumento normativo bastante utilizado nas sociedades letradas, de muitas sincronias**.** E a escola tem-se valido desse instrumento como forma de acessar a norma padrão, e tornar possível que os falantes possam utilizá-la, pelo menos em alguns contextos de uso, como tem sido o caso de alguns gêneros do escrito. O uso da gramática normativa para o ensino da língua portuguesa foi uma novidade da segunda metade do século XVIII, no reino português, e que teve maior desenvolvimento no século XIX, ao lado do estudo da gramática latina, embora já houvesse gramáticas da língua vernácula, desde o século XVI. Até que ponto pode-se dizer que o estudo da gramática normativa esteve presente, nas escolas públicas das províncias brasileiras e, mormente, na Província sergipana? Que contribuições esse estudo teve, para servir como referência para a linguagem oral e, sobretudo, escrita dos alunos? Antes de discutir sobre essas e outras questões, voltadas para o ensino da língua, em especial em Sergipe Del Rey, no século XIX, vamos focalizar a gramática tradicional.

Apresentaremos uma breve história do surgimento da gramática tradicional na Antiguidade, pontuando como o seu aparecimento serviu não só como modelo do "bem escrever" (gramática significa *a arte de escrever bem* em grego), mas também como instrumento de *normatização* da língua, tornando-a "livre de impurezas" e corrupções que pudessem comprometer sua perenidade.

Sobre a Antiguidade, vão-se contemplar os estudos iniciados com os hindus, passando pelos gregos e romanos, até a idade moderna. Não é nosso propósito discutir os pormenores da gramática de cada período e região, mas tão somente traçar um breve percurso da história da linguagem e como a questão da normatização foi tratada por alguns dos principais pensadores que se debruçaram sobre os fenômenos linguísticos em cada momento histórico aqui abordado.

4.2 A normatização na Antiguidade: o legado hindu e greco-romano

Apresentaremos sucintamente, nesta subseção, como se deram os estudos da linguagem na Índia, na Grécia e na Roma antigas. Usar o termo *norma* ou *normatização* nesse período histórico seria, de nossa parte, incorrer em um anacronismo, posto que não se pensava em padronizar línguas como hodiernamente se discute, mas sim protegê-las (e estamos aqui nos referindo, especificamente, ao hindu, ao grego e ao latim) das corrupções advindas do contato com outras línguas, ou com outras variedades linguísticas menos valorizadas, ou ainda como resultado da pouca instrução das populações menos abastadas que as utilizavam.

Esses estudos iniciais sobre a linguagem vieram a se constituir nos fundamentos do que se conhece como gramática tradicional**.** "Gramática", palavra de origem grega – γραμματική –, tinha em sua acepção primeira o significado de *arte das letras*. Com o passar do tempo, esse sentido de *arte das letras* foi-se alargando para *a arte de escrever bem* e, mais tarde, *a arte de escrever e falar corretamente* – este último sentido é ainda hoje considerado por muitos como a definição de "gramática". Esta é uma herança da Antiguidade e que chegou até nós. Os primeiros "gramáticos" fizeram, na verdade, um grande trabalho filológico, de pesquisa e estudo intensos, cujo objetivo fora o de resgatar e salvaguardar os textos literários e religiosos dos grandes escritores do passado tenham sido eles sacerdotes, poetas ou historiadores. Esses textos representaram, assim, o modelo de perfeição e pureza linguística a ser seguido, o que deu origem às atuais acepções de *gramática*, conforme a conhecemos.

Comecemos a conhecer um pouco dessa história a partir dos primeiros que se interessaram pelas questões linguísticas e, consequentemente, pela construção de uma gramática.

4.3 Os estudos linguísticos na Índia Antiga

Os estudos da linguagem na Antiguidade tiveram na Índia antiga o seu nascimento e desenvolvimento. Segundo Mattoso Câmara Jr. (1975), o tratado mais antigo sobre a linguagem, e que se encontra preservado até hoje, na Índia, é o de Yãska (IV a.C.), autor que escreveu o *Nirukta* ou "Explanação", em português. Este tratado, como vários outros após ele, tinha como objetivo a explanação das palavras desconhecidas presentes no *Rigveda*, o Livro dos Hinos hindus.

Foram motivações religiosas que primeiramente fizeram com que os sacerdotes hindus se dedicassem ao estudo do sânscrito, com o intuito de manter a originalidade dos textos religiosos, cujo conteúdo era transmitido ao povo oralmente. Havia a preocupação de não se pronunciarem as palavras de forma errada ou de não se transmitir a mensagem incompleta, como consequência da incompreensão dos textos, uma vez que os dialetos hindus – os *prakrits* – já mostravam diferenças consideráveis em relação ao sânscrito, língua utilizada não só para assuntos religiosos, mas também para a literatura[29]. O sânscrito era a língua da erudição, utilizada pelas classes superiores da Índia antiga (CAMARA Jr., 1975). Conforme afirma Maurice Leroy,

> Importava, com efeito, que os textos sagrados reunidos no *Veda* não sofressem alteração alguma no momento de serem cantados ou recitados durante os sacrifícios, de onde o esforço feito para conservá-los na sua pureza primitiva. Depois, os gramáticos hindus – dos quais o mais célebre é Pãnini (cerca do século IV a.C) – dedicaram-se ao valor e ao emprego das palavras, e fizeram de sua língua, com precisão e minúcia, admiráveis descrições fonéticas e gramaticais que são modelares no gênero [...] (LEROY, 1977, p. 17-18).

Embora o trabalho de Pãnini e de seus contemporâneos esteja temporalmente próximo do período dos gregos, tais como Protágoras (V a.C.), Platão (429-347 a.C.) e Aristóteles (384-327 a.C.), não houve, segundo aponta a historiografia linguística, qualquer contato ou "intercâmbio" entre os estudiosos hindus e os gregos. Aponta, ainda, essa mesma historiografia, que os estudos linguísticos na Índia antiga já se encontravam mais adiantados, amadurecidos e desenvolvidos do que os da Grécia, o que evidencia uma tradição gramatical iniciada bem antes de Pãnini. Disputas tais como a 9.dos *analogistas* e *anomalistas*, que se arrastariam por séculos na Grécia, já estariam resolvidas na Índia há muito tempo:

> Diferentemente da antiga linguística grega, a tradição indiana parecia totalmente amadurecida, a primorosa culminação de um desenvolvimento teórico longo embora não registrado. O primeiro grande trabalho de linguística indiano foram os *Astadhyayi* ou 'Oito Livros', da gramática sânscrita, escritos por Pãnini, o primeiro trabalho científico em língua indo-europeia escrito ou transmitido oralmente

[29] Na ótica de Kristeva , foi o aspecto literário do sânscrito que serviu de base para a concepção das teorias linguísticas na Índia antiga, exatamente pelo processo de decifração de uma língua que, embora "perfeita", não se falava mais, tendo sido suplantada pelo *prakrit* por volta do século III a.C. De acordo com a autora búlgara, o fato de o sânscrito ser substituído "obrigou à decifração dos textos poéticos (míticos ou religiosos) de uma língua morta: foi essa decifração da poesia que não se falava que deu origem à gramática de Panini e a toda linguística indiana" (KRITEVA, 1974, p. 104).

> entre 600 e 300 a.C. [...]. Comparado com a investigação literária e a especulação filosófica, os primeiros linguistas indianos chegaram à conclusão irrevogável de que a relação linguística entre a forma e o sentido se deve mais a uma convenção arbitrária (costumes da sociedade) do que a uma mímesis natural (cópia dos sons da natureza) (FISCHER, 2009, p. 177).

A precedência dos estudos da linguagem na Índia antiga em relação à tradição greco-romana é atestada pelo próprio Pãnini, ao mencionar inúmeros antecessores, o que mostra a tradição gramatical indiana, habilmente continuada por Pãnini. Segundo Lyons (1979, p. 19), várias foram as escolas gramaticais na Índia antiga – ao menos doze, segundo o autor – que se inspiraram nos trabalhos de Pãnini. Não obstante a independência dos trabalhos hindus em relação àqueles desenvolvidos pelos gregos e romanos, semelhanças há e que valem a pena serem mencionadas. Segundo Lyons,

> Embora as gramáticas hindus e greco-romanas sejam independentes uma da outra, ao que sabemos, tanto nas suas origens como na sua evolução, há nelas algumas semelhanças. Na Índia, como na Grécia, houve controvérsia quanto à condição da língua, se era "natural" ou "convencional"; e, como os filólogos de Alexandria, trabalhando com clássicos do passado, redigiram glossários e comentários para explicar palavras ou construções não mais correntes no grego helenístico da época, assim também os gramáticos hindus compilaram glossários e comentários sobre os textos sagrados hindus, os mais antigos dos quais, os hinos védicos, tinham sido compostos alguns séculos antes; e a distinção entre o que podemos chamar "substantivos" e "verbos" foi estabelecida, no sânscrito, de modo muito semelhante ao que Platão usara para o grego, isto é, com referência à distinção entre "sujeito" e "predicado" (LYONS, 1979, p.19-20).

4.4 Os estudos linguísticos na Grécia Antiga

No mundo helenístico, a preocupação com a manutenção de uma imaginada "pureza" linguística remonta ao menos ao século III a.C, momento em que foi criada a Biblioteca alexandrina. Alexandria, de acordo com Lyons (1979), tornara-se um importante centro de pesquisa literária e linguística. Os estudiosos daquela época tinham como uma de suas tarefas recuperar e salvaguardar as obras literárias manuscritas dos autores antigos, especialmente aquelas do período homérico (século XI a VIII a.C.), as quais se encontravam, do ponto de vista linguístico, bastante distanciadas do grego falado e escrito no período alexandrino.

Em seu trabalho de recuperação dessas obras, os estudiosos perceberam que havia diferenças entre os textos manuscritos, diferenças que os levaram a crer que nem todas

elas eram “genuínas”. Puseram-se, então, a distinguir entre aquelas que eram verdadeiramente a criação dos grandes escritores do passado e as que teriam sido uma reescritura “desatenta” daqueles trabalhos.

O primeiro “crítico literário” a tentar fazer esse trabalho de reconstrução dos textos homéricos foi Zenódoto de Éfeso que, segundo Flower (2010, p.33), foi quem dividiu os textos em livros e adotou um “critério” de edição para a *Odisseia* e outro para a *Ilíada*. Para a primeira obra, usou letras minúsculas e para a segunda, maiúsculas. Embora não adotasse critérios de edição muito coerentes, e tivesse feito transcrições que não representassem fielmente, em alguns trechos, o que Homero havia escrito, teve o mérito de organizar os escritos homéricos, sem o qual se teriam perdido completamente.

O que nos chegou de Homero foi graças aos esforços de Zanódoto de Éfeso que, embora criticado por um trabalho filológico nem sempre lisonjeiro – o que nos leva a inferir que, dentre as dificuldades de decodificação de um texto antigo, Zenódoto também teve, em consequência disso, dificuldades de interpretação em face das diferenças linguísticas entre o grego clássico e o grego de sua época –, foi ele o único “vínculo importante com as versões pré-alexandrinas desaparecidas” (FLOWER, 2010, p. 33).

Do ponto de vista propriamente linguístico, ou seja, de uma sistematização da língua a partir das obras literárias, Zenódoto pouco contribuiu, segundo as fontes disponíveis. Foram outros dois estudiosos, porém, que mais se detiveram sobre as questões referentes à linguagem.

Aristófanes de Bizâncio parece ter ido além da crítica e edições literárias. Segundo Neves (2005, p. 119-120), além de seus trabalhos de (re)edição da *Odisseia* e da *Ilíada* de Homero, Aristófanes introduziu uma série de marcadores e sinais diacríticos, que não haviam sido usados por Zenódoto, de sorte que se poderiam fazer observações e comentários mais precisos dos textos em análise. Além disso, Aristófanes buscou expurgar dos textos reescritos ou editados antes dele tudo aquilo que não soava “puro grego”. Em seu trabalho, anotou palavras de origem estrangeira que se misturaram ao grego e compilou listas de palavras tidas como “estranhas” ou de difícil compreensão. Chegou, também, a compilar um dicionário organizado por campos semânticos e por dialeto. Serviu-se do estudo da Etimologia para entender as regularidades da língua no processo de formação das palavras, estando atento às modificações dos radicais e às flexões das desinências (NEVES, 2005). Aristófanes de Bizâncio, segundo Flower (2010), foi um dos primeiros gramáticos mais atuantes do período alexandrino, chegando

a fundar “uma escola científica de gramática”, além de ter escrito o livro *Analogia*, o que indica a sua filiação teórica.

O outro estudioso que muito se destacou em suas pesquisas na Biblioteca de Alexandria, contribuindo enormemente para os estudos gramaticais, foi Aristarco de Samotrácia. Foi aluno de Aristófanes de Bizâncio e, assim como o seu mestre, seguiu a filiação teórica “analogista”. Como crítico literário, de acordo com Flower (2010, p. 64), escreveu mais de oitocentos comentários sobre poetas gregos antigos, tais como, Hesiodo, Pindaro, Ésquilo e Sófocles. Além disso, fez uma edição crítica e analítica de Homero, a qual lhe rendeu o título de *o Homerius* (FLOWER, 2010, p. 65).

Neves (2005, p. 121), por sua vez, afirma que, em Aristarco, “como crítico de Homero, costuma-se observar especialmente seu cuidado com a língua homérica, sua confiança na autoridade dos manuscritos e sua atenção no assunto dos poemas, comparando as versões homéricas dos mitos com a de outros poetas [...]”. Assim como seus antecessores, buscou encontrar a pureza linguística nos textos genuínos, limpando-os de toda e qualquer corrupção da língua grega. No concernente à sistematização da língua por meio da classificação morfológica, Aristarco “foi um dos primeiros gramáticos que reconheceram oito partes do discurso: *nome, verbo, particípio, pronome, artigo, advérbio, preposição* e *conjunção*” (NEVES, 2005, p. 121).

Como a língua grega presente nos textos clássicos era bem diferente, em vários aspectos, da língua grega falada e escrita tanto em Alexandria, quanto em outras colônias gregas à época, o trabalho dos três gramáticos acima citados – Zenódoto, Aristófanes e Aristarco – abriu caminho para desenvolver-se a prática de produção de “glossários” ou mesmo de tratados de gramática, de sorte que os leitores contemporâneos pudessem usufruir das belas obras do passado, sem maiores “perturbações”, como dissera John Lyons (1979).

A predileção pelo grego clássico presente nos textos dos escritores do passado levou aqueles e outros eruditos alexandrinos a acreditar que aquele seria o “verdadeiro grego” e não o que era coloquialmente utilizado, tanto em Atenas quanto nas demais cidades-estados. Dessa maneira, passou-se a compilar gramáticas da língua grega, cujo objetivo era duplo: o de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos e o de “preservar o grego[30] dos ignorantes e dos iletrados” (LYONS, 1979, p. 9).

[30] Para Neves (2005), havia também outra razão para a necessidade de preservar a língua grega, especialmente na variedade presente nos textos antigos: ela carregava consigo todo o patrimônio histórico e cultural do povo grego, desde épocas imemoriais, e que, após a dissolução das cidades-estados, viu-se

Porém, essa maneira de abordar as questões linguísticas, segundo Lyons (1979), considerando apenas o modelo literário do período clássico como o padrão a ser seguido, resultou naquilo que Lyons chamou de "erro clássico". Para ele – e concordamos com essa posição –, o erro clássico encerra dois aspectos negativos no tocante ao tratamento do estudo da língua. O primeiro refere-se à relação entre língua escrita e língua falada; o segundo, a pouca atenção dada à maneira como a língua evolui (LYONS, 1979, p.9). Na verdade, não se percebia a mudança linguística no tempo (sua diacronia) como um processo natural de evolução da língua, mas sim como um processo de "deterioração linguística", o qual deveria ser combatido e corrigido. Portanto, assim como Panini, que vira na literariedade do sânscrito a sua perfeição em relação ao *prakrit*, da mesma forma consideraram os alexandrinos a *língua de Homero* o padrão a ser perseguido e utilizado.

Para Neves, porém, o tratamento dado às obras literárias da Antiguidade Clássica não se resumia a questões simplesmente relacionadas à corrupção linguística do grego. Para além disso, o estudo e ensino do grego clássico, tendo como instrumentos metalinguísticos, primeiramente, as listas de palavras e, mais tarde, os glossários, dicionários e gramáticas, representava, acima de tudo "a transmissão de um patrimônio literário, e, assim, o exame das grandes obras do passado constitui a atividade cultural por excelência" (NEVES, 2005, p. 112).

A literatura escrita sempre fora o grande interesse dos "linguistas" gregos, especialmente os de Alexandria, servindo-lhes como fonte inesgotável para seus estudos, análises e posterior compilação de manuais de cunho explicativo e exegético (mas também, ainda que indiretamente, normativo/prescritivo). Acreditavam os alexandrinos que a língua falada dependia da língua escrita. Sendo assim, qualquer diferença ou desvio na forma oral em relação à escrita deveria ser retificado. Também pensavam eles que a "pureza" linguística só poderia ser mantida por pessoas cultas, ao passo que sua corrupção seria causada pelo uso dos chamados "iletrados" (LYONS, 1979).

Destarte, é no período dos filósofos estoicos que um grande movimento intelectual estará em efervescência, no sentido de se difundir entre os gregos todo o conhecimento linguístico e produção cultural acumulados ao longo dos séculos, e que devem ser preservados para fins educacionais da população como um todo. Este legado literário,

---

confrontado com outras civilizações e culturas. Sendo assim, segundo conclui a autora, "a necessidade de manter e cultivar o que seriam as características helenísticas – em oposição às bárbaras – dá importância primordial à educação. O que o espírito helênico criou é agora zelosamente cultivado: pesquisa-se e ensina-se" (NEVES, 2005, p. 111-112).

monumento histórico e cultural que representava todo o povo grego, deveria ser "depurado" das contaminações adquiridas ao longo do tempo. A literatura clássica era o grande modelo linguístico, o qual deveria ser estudado e ensinado às crianças. Para esse fim,

> [...] põem-se para exame os autores cuja linguagem autenticamente grega oferece os padrões ideais que devem ser preservados. Essa necessidade especial de divulgação do helenismo impulsiona o desenvolvimento dos conhecimentos literários e linguísticos; buscam-se os textos verdadeiros, não corrompidos, especialmente os de Homero, e levam-se os fatos que caracterizam essa língua considerada modelo. Ao lado de uma crítica literária desenvolve-se uma atividade filológica (NEVES, 2005, p. 112). (Grifo nosso).

Os estudos da linguagem conduzidos segundo a tradição helenística têm um objetivo diferente daquele do tempo de Platão (e mesmo antes dele), em cuja época florescia a Filosofia e com ela a criação de belas obras, resultado de um longo e intenso período de exercício intelectual. Assim, enquanto no período helênico se consolidam as maiores expressões na literatura, na arte, na arquitetura e na matemática, o período helenístico, que tem início após a morte de Alexandre, o Grande (323 a.C), tem

> [...] um caráter peculiar, decorrente da própria situação histórico-social. O que significa *philólogos* no período alexandrino não é o mesmo que significava na tradição grega. Diferentes as condições e os pontos de vista, diferentes, também, os interesses e as tarefas. [...]. A época helenística [...] cuida não de criação, mas de preservação. A cultura é, acima de tudo, a memória do passado e se baseia, assim, em ensino e aprendizagem. E o estudo de poetas e de oradores de expressão bela e correta é a atividade do filólogo (NEVES, 2005, p. 112). (Grifo nosso).

De acordo com Neves (2005), o termo *philólogos* se refere àquele que tem o interesse voltado para a cultura em geral; caberia ao *grammatikós* a investigação e o julgamento das obras literárias, sua qualidade e autenticidade, suas belezas e seus defeitos. Possui o gramático, assim, a função de *crítico literário*, ao mesmo tempo em que atua como mestre-escola (NEVES, 2005, p. 113). Em outros termos, o *gramático*, diferentemente da concepção hodierna (aquele que escreve livros sobre gramática ou alguém que ensina gramática[31]), não se limitava apenas à compilação de manuais

[31] Definição encontrada no dicionário Caldas Aulete *online*. Disponível em www.aulete.com.br; acesso em 12 de dezembro de 2017.

linguísticos. Sua tarefa incluía facilitar a leitura dos primeiros poetas gregos, por meio de comentários e tratados de gramática publicados como apêndice às obras e demais textos.

O gramático grego no período helenístico atuaria em duas vertentes, quais sejam: como pesquisador, uma vez que se dedicaria à análise dos textos antigos no concernente a sua estrutura formal e conteúdo lexical, e como docente, já que, por ser a língua grega clássica tão diversa do grego corrente nessa época, deveria aquela variedade ser ensinada e aprendida. Como já aqui apontado, o grego clássico gozava do *status* de língua "pura" e perfeita, representando todo um pensamento e uma cultura, constituída há séculos.

O gramático, que no tempo de Aristóteles tinha a função de professor elementar, ensinando a criança a ler e a escrever, passará a ter outra função a partir do século III a.C.: caberá a ele a instituição de uma disciplina independente, a *grammatike*, que construirá "uma exposição sistemática e metódica dos fatos de língua depreendidos das obras literárias" (NEVES, 2005, p. 114). Ou seja, estamos tratando, aqui, da gramática enquanto *téchne* ou *arte*.

É importante ressaltar, porém, que, embora tenha sido no período helenístico que se observaram as mudanças de perspectiva da *grammatiké*, foi no período anterior, ou seja, no helênico, que se deram as reflexões sobre a linguagem, resultando em uma nomenclatura gramatical. Os filósofos helênicos, tais como Platão e Aristóteles, por exemplo, foram os pensadores que muito contribuíram para a classificação morfológica da gramática, conforme a conhecemos. Como afirma Neves (2005, p. 114), os filósofos do período helênico "não fazem gramática, mas examinam os princípios da linguagem e criam uma 'nomenclatura gramatical' que se vai enriquecendo".

O trabalho de Dionísio o Trácio é um bom exemplo do que se afirmou acima. Em fins do século II a.C, sua gramática da língua grega veio a lume com as seguintes divisões: *substantivo*, *verbo*, *adjetivo*, *conjunção*, *preposição*, *pronome*, *advérbio* e o *particípio*. Tratou, também, das questões relativas ao tempo, modo, caso, gênero, número, voz etc. É importante salientar, porém, que essa divisão e nomeação das classes gramaticais não foram obra de um único autor e em um só tempo. Ao contrário.

Séculos se passaram até que essas categorias fossem, pouco a pouco, formando um todo, resultado das reflexões linguísticas de vários pensadores. Assim, de acordo com Gurpilhares (2004, p. 47), contribuiu Protágoras, sofista do século V a.C, com a definição dos 3 gêneros; Platão (429-347 a.C), com a distinção entre substantivos e verbos, assim como com a ligação entre substantivo e adjetivo; Aristóteles (384-322 a.C), com o acréscimo das conjunções e a introdução do 3º gênero, intermediário, que em Pitágoras

se chamava “nome de muitas coisas”, resultando no gênero *neutro*. Além disso, introduziu Aristóteles a categoria de “tempo” presente e passado nos verbos. Outros pensadores contribuíram com suas reflexões acerca da linguagem. Os estoicos, por exemplo, contribuíram com a separação do substantivo em próprio e comum e é também deles o surgimento do artigo. Os alexandrinos, por sua vez, introduziram os “paradigmas” e os “cânones” de flexão.

Como se vê, o grande mérito de Dionísio foi o de sintetizar o conhecimento linguístico gestado por vários pensadores, durante séculos, e colocá-los em sua gramática. Sua obra, segundo Lyons (1979), foi a primeira do gênero a ser publicada no mundo ocidental, trazendo uma ampla e sistemática descrição da língua grega de então.

No que tange ao caráter normativo-prescritivo da tradição gramatical grega naquele período, Mattos e Silva (2015) chama a atenção para o contexto cultural em que tal atitude se inseria, citando Moura Neves, que esclarece que

> Toda uma situação cultural cercava esses fatos. A exigir a instalação de uma disciplina gramatical estão as condições peculiares da época helenística, marcada pelo confronto de culturas e de línguas, e pela consequente exacerbação do zelo pelo que se considerava a cultura e a língua mais puras e elevadas (NEVES, 1987, p. 243 *apud* MATTOS e SILVA, 2015, p. 17-18).

Com efeito, desde sua formação sócio-histórica e étnico-demográfica, o território que veio a constituir-se na Grécia que conhecemos conviveu com um ambiente pluricultural e multidialetal. Segundo afirma A. Meillet,

> Desde o início da tradição [...], cada região, cada cidade tem o seu falar próprio, e é este falar local, que quase por toda parte, é escrito nos atos oficiais ou privados; cada gênero literário tem sua língua particular, e quase cada autor trata essa língua de uma maneira especial. Essas formas diversas que o grego exibe desde o início da época histórica se agrupou em pequeno número de famílias que são chamadas de *dialetos* (MEILLET, 1965, p. 77 *apud* CASEVITZ & CHARPIN, 2001, p. 24).

As famílias linguísticas a que se refere A. Meillet (1965) teriam sido as seguintes:

I) Grupo dialetal ático-jônico, que compreendia o jônico, utilizado na Jônia, na região da Ásia Menor. O ático, usado apenas na Ática, cuja polis era Atenas.

II) Grupo dialetal eólico, que compreendia o dialeto lesbiense, usado na ilha de Lesbos; o dialeto tessálio, usado na Tessália e o dialeto beócio, usado na Beócia.

III) Grupo dórico e dialetos ocidentais, que compreendia todos os falares ocidentais, de norte a sul da Península Báltica; o dórico, utilizado em Megara, Corinto, Acaia, Creta, litoral africano e sul da Sicília.

IV) Grupo dialetal árcade-ciprio, que compreendia o dialeto Arcádio, falado no Peloponeso, trecho montanhoso da Arcádia; dialeto cipriota, usado no Chipre e o dialeto panfílio, falado na Panfília, na costa asiática, fronteiriça com o Chipre (MEILLET, 1965, p. 77 *apud* CASEVITZ & CHARPIN, 2001, p. 24).

Como se observa, embora realmente fosse pequeno o número de grupos de famílias dialetais, como afirmou Meillet, muitos eram os dialetos gregos, sem contar as diversas línguas "bárbaras" com as quais os gregos travaram contato, além do macedônio, língua do conquistador Alexandre o Grande, acima referido. Entretanto, apesar da grande diversidade linguística, os gregos entendiam-se entre si. Não obstante a dispersão das cidades, com seus governos e modos distintos de enxergar o mundo, fatores tais como a economia, alimentada, principalmente, pelo comércio marinho, além de aspectos culturais e religiosos compartilhados, faziam com que os gregos sentissem uma identidade e um sentimento de pertença a uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008), que se reforçava, muitas vezes, quando enfrentavam inimigos comuns.

Essa comunidade imaginada, que trazia um sentimento de unidade e de identidade entre os diferentes povos que constituíam a Grécia antiga, tinha, em sua origem, um "mito fundador", que residia nas grandes obras do passado. Os gregos, independentemente de sua origem, viam-se como habitantes não só de um território geográfico, mas também de uma "República das Letras". Esse era um fator ainda mais visível no que concerne à sua identidade enquanto povo. Nas palavras de Casevitz e Charpin, ao tratarem dessa identidade grega na Antiguidade, afirmam que:

> O sentimento de unidade se funda também desde os primeiros textos epígrafos ou literários, na existência de um alfabeto comum, apesar de pequenas diferenças. Mais profundamente, porém, a unidade linguística de alguns grupos dialetais, e, para além do grego, se apoia num sentimento de comunidade: não somente, é claro, a comunidade religiosa, ancorada nos grandes santuários, mas também, na

> comunidade do patrimônio literário, conservado pelo *ensino* (CASEVITZ; CHARPIN, 2001, p. 28).

Esse ensino clássico tinha por objetivo formar o cidadão grego, tornando-o apto a participar dos eventos sociais e políticos das cidades, o que demandaria um pleno domínio linguístico, especialmente no concernente à oratória. Assim, seguindo uma linha contrária aos filósofos em geral, que viam o domínio da língua como forma de expressão da verdade e do sentido das coisas nelas mesmas, os sofistas[32] entendiam que um usuário proficiente deveria ter o domínio da argumentação e, consequentemente, da persuasão e do convencimento. Dedicaram-se os sofistas, então, ao estudo da língua e de sua gramática, com o fito de dominá-la e usá-la para seus objetivos. Teria sido através dos sofistas o surgimento da "gramática normativa". De acordo com Casevitz e Charpin,

> Se para os filósofos a língua é objeto de estudo para evitar que ela entrave o conhecimento das coisas da verdade, que lhe é exterior, os sofistas, e depois os gramáticos, fazendo da língua o seu único objeto de estudo, preocupados, antes de tudo, com a eloquência, vão fundar uma gramática normativa, antes de tudo utilitária. Falar bem é falar corretamente, justamente; o esforço dos gramáticos, preocupados com a correção da forma será complementar do esforço dos filósofos, a partir de Platão, e sobretudo de Aristóteles, para que a forma esteja conforme às coisas mesmas (CASEVITZ; CHARPIN, 2001, p. 30).

Em consequência disso, ainda segundo os mesmos autores, surgirão, por um lado, o purismo linguístico dos filólogos e, por outro, o estudo das categorias gramaticais. A normatização da língua grega é o resultado natural do processo de gramatização desse idioma, à medida que se cria uma nomenclatura gramatical a partir dos trabalhos de Platão, Aristóteles, Apolônio Díscolo e seus continuadores. Tudo aquilo que soa "não-grego" passa a ser rotulado ou como *barbarismo* ou como *solecismo*. Nas palavras de Casevitz e Charpin,

---

[32] Segundo Nicola Abbagnano (2007, p. 918), os sofistas foram mestres de retórica e cultura geral que exerceram forte influência sobre o clima intelectual grego entre os séculos V e IV a.C. A *sofismática* praticada por esses pensadores era considerada, tanto por Aristóteles quanto por Platão (e muitos outros que os seguiram) como "a sabedoria aparente mas não real". De acordo com Abbagnano, "Em sentido histórico, a Sofismática não é uma escola filosófica, mas uma orientação genérica que os sofistas acataram devido às exigências de sua profissão. Seus fundamentos podem ser assim resumidos: 1° O interesse filosófico concentra-se no homem e em seus problemas, o que os sofistas tiveram em comum com Sócrates. *2º* O conhecimento reduz-se à opinião e o bem, à utilidade. Consequentemente, reconhece-se da relatividade da verdade e dos valores morais, que mudariam segundo o lugar e o tempo. 3º A habilidade em refutar e sustentar ao mesmo tempo teses contraditórias. 4º A oposição entre natureza e lei; na natureza, prevalece o direito do mais forte. Nem todos os sofistas defendem essas teses: os grandes sofistas da época de Sócrates (Protágoras e Górgias) sustentaram principalmente as duas primeiras. As outras foram apanágio da segunda geração de sofistas" (ibidem).

> Não nos parece inútil enfatizar que é com a época helenística e com a unificação do mundo grego sob a direção macedônica que nasce e se desenvolve uma ciência gramatical autêntica: os particulares e a autonomia das cidades se apagam pouco a pouco; as coinés, e principalmente, a coiné jônio-ática, permitem a reflexão aproximada sobre uma língua comum (CASEVITZ; CHARPIN, 2001, p. 30).

Com a expansão do império macedônico, até a morte de Alexandre o Grande (323 a.C), a língua grega – que por si só ainda não era totalmente homogênia – vai acompanhar essa expansão. Em consequência, a língua grega estará exposta ao contato com outras tantas línguas, ameaçando, dessa forma, sua integridade. Esse contato e posterior alteração linguística nos são conhecidos: o mesmo se deu com o latim ao acompanhar o alargamento do Império Romano, e depois com as línguas neolatinas, tais como com o espanhol e com o português, como resultado de suas aventuras ultramarinas.

No período áureo da expansão sob Alexandre, o grego chegou a pontos longínquos no mapa conhecido de então. Foi falado desde a Sicília até as fronteiras da Índia; desde o Egito até as margens setentrionais do Mar Negro. Como é de se esperar, o número de não nativos falando a língua grega à época chegou a ser maior do que aquele de nativos. Nessa situação,

> [...] aparece a necessidade de fixar uma língua que não para de se difundir modificando-se. Duas tendências se opõem: a norma de uma língua correta a ser observada (a ser descrita e conservada), a língua dos oradores e escritores "clássicos", tal como é ensinada nas escolas e tal como é escrita; e, tendência contrária, a evolução da língua falada, simplificadora e unificadora. Daí data a separação entre língua escrita (mesmo que contenha números traços de inovação), e a língua falada, de consequências tão funestas (CASEVITZ; CHARPIN, 2001, p. 31).

Embora já houvesse em Sócrates, Platão e Aristóteles a reflexão sobre questões relacionadas à linguagem; à exceção de Platão, que discutiu vários aspectos da língua em seu *Crátilo*, não havia naquela época uma preocupação com a produção de tratados especificamente voltados para questões linguísticas. Foi somente a partir do surgimento da escola estoica que obras independentes aparece7ram, tendo como tema central a língua e suas peculiaridades. Ainda assim, os estoicos viam a língua como *expressão do pensamento*, um instrumento natural, utilizado para verbalizar as experiências obtidas ao longo de uma vida. Diferentemente dos alexandrinos, que tinham como foco em seus estudos linguísticos a produção literária dos escritores clássicos, a preocupação dos filósofos da escola estoica não era com a *norma* ou a *normatização*/*padronização*, ou

mesmo de uma preservação/proteção da língua, mas sim da língua enquanto parte da filosofia. Em consequência, os estoicos puseram-se ao estudo

> [...] da pronúncia, da etimologia e da gramática (classes de palavras e paradigmas flexionais), separadamente, privilegiando o estudo gramatical, mas sem estar interessados na língua em si mesma: como filósofos, a língua era para eles, antes de tudo, a expressão do pensamento e dos sentimentos e é nessa perspectiva que era investigada. Essa era uma característica que os estoicos compartilharam com os estudiosos do período anterior: todos desenvolveram o estudo sobre a língua no âmbito de pesquisas filosóficas ou lógicas (GURPILHARES, 2004, p. 45).

Veremos, a seguir, como o pensamento grego adentrou o Império Romano e serviu de modelo para os estudiosos latinos da linguagem. Tamanha foi a influência helênica em Roma, que no Império do Oriente, a língua utilizada pelos funcionários de primeiro escalão era o grego e não o latim (ROBINS, 1976).

4.5 Os estudos linguísticos em Roma

Em Varrão, com sua *De Lingua Latinae*, vindo à luz no século I a.C, percebe-se a presença do pensamento linguístico grego não só pela divisão da obra nos moldes dionisianos, mas também por sua subserviência à Filosofia, à Crítica Literária e à Retórica. Varrão foi aluno da escola alexandrina, tendo tido como mestre Crates de Malos que, segundo Coradini (1999), teria sido figura importante em Roma, por volta do século II a.C, por ter aberto conferências para grandes públicos, entre 170-168 a.C, impulsionando, sobremaneira, os estudos da língua e da literatura em Roma. Ainda de acordo com Coradini (1999, p. 329), "os ouvintes de Crates se empolgaram pelas questões filológicas trazidas por ele, principalmente pela disputa entre a analogia e a anomalia".

A influência do mestre estoico – Crates de Malos – fez-se presente na "nata" da sociedade romana de então, influenciando não só estudiosos da linguagem, como Cícero e o próprio Varrão, mas também líderes políticos romanos, que passaram a se interessar tanto por filosofia e história, quanto por questões relacionadas à língua e à literatura. A partir de então, muito grande será o influxo de filólogos e gramáticos gregos na sociedade romana, contribuindo diretamente para o pensamento romano sobre questões da língua latina. Dentre os diversos "ilustres visitantes" gregos que Roma recebeu, podemos citar um em especial e que também bastante influenciou as ideias linguísticas em Roma: Tirânio.

Trazido a Roma por Lucilo, em 67 a.C, Tirânio tinha sido aluno de Dionísio de Trácia e grande conhecedor das obras de Aristóteles. Sua contribuição para a gramática tradicional greco-romana reside no fato de ter sido um continuador de Dionísio ao desenvolver outros trabalhos sobre as partes do discurso e, no que concerne a uma "proto-linguística comparada", já havia feito estudos sobre as semelhanças entre o grego e o latim. Serviu como uma espécie de "conselheiro técnico" tanto para Cícero quanto para Varrão (CORADINI, 1999).

Além de Tirânio, muitos outros filósofos e filólogos gregos foram "importados" para o então novo centro cultural do Ocidente – Roma. Eruditos tais como Carnéades, Cristolaos, Diógenes, Panécio, Políbio, Possidôneo, Filodemo, Filon de Alexandria, Filon de Gadara, dentre outros. Houve casos também de filólogos chegarem a Roma na condição de escravizados, mas tendo recebido tratamento "diferenciado" em virtude de sua contribuição intelectual. O interessante para o processo de gramatização da língua latina é o fato de que os gramáticos latinos – e entre eles o próprio Varrão – não terem seguido uma única linha filosófica grega, mas sim uma junção ou conciliação delas.

Segundo aponta Coradini (1999, p. 248), havia três correntes filosóficas mais destacadas entre os pensadores gregos da Antiguidade. Estas seriam:

a) A exegese dos textos, orientada para o sentido histórico (etimológico), *consuetuandinário* e popular da língua (prosa) e seu aspecto anômalo – tendência normalmente cultivada pelos estoicos, inclusive os de Pérgamo;
b) A crítica de textos em busca do sentido poético, interpretativo e normativo da língua e seu lado analógico – tendência elaborada pelos eruditos de Alexandria;
c) A exegese de textos e a crítica de textos – tendência sincrética.

A obra de Varrão, a *De Lingua Latinae*, embora tenha sofrido as influências dos pensadores gregos, como afirmamos acima, foi ela, também, o resultado das pesquisas conduzidas por seu criador e tinha como foco corrigir os "defeitos" cometidos pelos usuários, mas não só isso. Essa serviu, também, segundo Coradini (1999), como instrumento utilizado para a interpretação dos poemas e demais obras clássicas. Por ter sido um homem de muitas posses, Varrão pôde se dedicar intensamente à leitura dos tratados gramaticais gregos, bem como à investigação dos fenômenos da própria língua, não precisando dedicar-se ao ensino. Foi ele uma espécie de "fonte geradora" de um saber metalinguístico, utilizado e disseminado por outros eruditos após ele (CORADINI, 1999).

A impregnação da cultura grega era indiscutível – e até mesmo desejável –, conforme se infere em Coradini:

> Deve-se observar que o processo de absorção do helenismo por parte dos romanos no campo da linguagem ocorreu em duas vertentes: a poesia e a erudição; se a primeira inspirou o fazer artístico-literário, isto é, o universo figurativo das obras, a segunda alimentou o saber linguístico, centrando na filologia e na gramática. Nessa área priorizaram-se dois aspectos: o da correção da linguagem e o da interpretação. Essa era uma ideia corrente em Roma, observada, bem mais tarde, por Quintiliano: *Haec igitur professio grammaticii cum breuissime in duas partes diuidatur, recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem* [... como esta tarefa do gramático se divide em duas breves partes: a ciência de falar corretamente e a interpretação dos poetas ...] (CORADINI, 1999, p., 334).

O estudo e a aprendizagem da gramática tinham, assim, o objetivo de manter a pureza linguística da língua latina, ao mesmo tempo em que servia a outros usos eruditos do idioma, tais como a retórica e a oratória, artes tão valorizadas por gregos e latinos. A busca pela *latinitas*, ou seja, pelo falar latim correta e elegantemente é o que está na base do trabalho metalinguístico de Varrão e de seus pares nesse período da Antiguidade. “Os gramáticos romanos seguiram os modelos gregos não apenas nas suas doutrinas gerais acerca da língua, mas também em questões de detalhe” (LYONS, 1979, p. 13).

Seguindo o padrão de Dionísio, o Trácio, a gramática tradicional latina dividia-se em três partes, a saber: 1) a que conceberia a gramática como *arte de falar corretamente e de compreender os poetas*, não descuidando, porém, do papel de alfabetização, ao tratar das letras, de seus sons e das sílabas; 2) a que trataria das partes do discurso, abordando as variações inerentes ao tempo, gênero, caso, número etc., e 3) a que se ocuparia dos vícios de linguagem, do bom e mau uso estilístico da língua, da utilização de figuras de linguagem etc. (Lyons, 1979). Esse modelo de gramática, segundo afirma Mattos e Silva (2015), estaria presente nas obras seguintes por muito tempo, adentrando a Idade Média e percorrendo boa parte da Idade Moderna.

Apesar de Varrão ter-se debruçado sobre os fenômenos relativos à língua latina, muito de seu trabalho, como já aludido, estava carregado do pensamento grego, ainda que em sua *De Lingua Latinae* ele tenha tentado conciliar a chamada *querela da analogia e da anomalia*, entendendo que havia irregularidades na língua ainda que fosse ela um produto da natureza. O apego ao sistema gramatical helenístico por parte dos romanos justificava-se, segundo Kristeva, porque:

> Os eruditos romanos, preocupados sobretudo com a elaboração de uma retórica, no domínio estritamente linguístico, limitaram seus esforços à transposição das teorias e das classificações gregas para as necessidades da língua latina, sem procurarem elaborar proposições originais sobre a linguagem. Esta transposição fez-se, por vezes, de modo puramente mecânico: considerando a língua grega como modelo universal da língua em geral, era necessário a todo custo descobrir as suas categorias na língua latina (KRISTEVA, 1969, p. 140).

Se Varrão e seus contemporâneos, assim como os que o antecederam, tiveram nos gregos a sua maior fonte teórica para o desenvolvimento do pensamento gramatical romano, Quintiliano, que viveu no século I de nossa era, procurou olhar para os fatos linguísticos referentes ao latim de maneira mais realista e não totalmente preso ao modelo helenístico, mas ainda considerando a língua grega como referência e aquela que teria dado origem à língua latina.

Mais conhecido como professor de Retórica do que propriamente como gramático, Quintiliano dedicou seis capítulos (que tratam da formação do futuro orador) a questões gramaticais no Livro I de sua obra *Institutione Oratoriae*. Evidencia-se, assim, a preocupação do autor latino com o pleno domínio da linguagem por aquele que pretendesse usar da palavra em ambientes públicos para fins políticos – que, aliás, era praticamente uma obrigação do jovem cidadão romano letrado. O bom orador não poderia ser capaz da argumentação e consequente convencimento apenas pelo conhecimento acumulado de certos temas. A língua como instrumento de expressão desse conhecimento deveria ser bem ornada e enriquecida. Tal só poderia ocorrer com o domínio da gramática que, para Quintiliano, era a *recte loquendi scientia* ou, em tradução livre, *a arte de falar corretamente*.

Assim, esse autor atribuiu quatro princípios fundamentais para o perfeito orador no uso da linguagem. Devia ele atentar para a) a razão; b) a antiguidade; c) a autoridade e d) o uso (ou a tradição).

Seguindo a tentativa romana de conciliação entre *analogistas* e *anomalistas*[33], Quintiliano, no item VI do capítulo I (Livro I), diz que o sentido da palavra encerra-se na razão porque esta "se baseia na analogia e por vezes também na etimologia" (*apud*

[33] De acordo com Gurpilhares (2004, p. 44) "Os que acreditavam ser 'natural' a relação entre o significado da palavra e sua forma, foram chamados de naturalistas, e os que acreditavam ser uma relação 'convencional', foram chamados convencionalistas. Essa disputa prolongou-se por séculos, evoluindo, mais tarde, a partir do século II a.C. para a discussão sobre até que ponto a língua é regular. A palavra grega para regularidade era 'analogia', e para irregularidade, 'anomalia'". Daí, por extensão, os termos *analogista* e *anomalista*.

PEREIRA, 2005, p. 139), ou seja, para o retor romano, o bom orador deveria buscar aquelas palavras que, além de fornecidas pela natureza, carregariam em si uma *história verdadeira* (etimologia). O "antigo" (a antiguidade) era recomendado por uma "certa majestade ou uma certa santidade", garantidas pelo tempo, nas palavras de Quintiliano. Ainda que antigas, as palavras guardariam em si o seu valor histórico, tendo esse valor renovado cada vez que reutilizadas.

A autoridade, por sua vez, viria dos grandes oradores e historiadores, os quais, de acordo com Quintiliano, teriam honrados (abonados) até mesmo os seus erros, quando o julgamento toma por regra sua eloquência (PEREIRA, 2005, p. 140). Isso demonstra em Quintiliano a força da língua literária em relação à oralidade, servindo como parâmetro para a normatização linguística. O diferencial em Quintiliano, porém, no que concerne à discussão sobre *analogia* e *anomalia*, é que, para ele, a analogia submetia-se ao *uso* ou a *tradição*. Para Quintiliano,

> [...] quando no início os homens foram criados, a Analogia não lhes moldou a fala como que enviada do céu, mas foi descoberta depois que eles falavam, bem como depois que se verificou na língua aquilo que sofreria flexão e como o faria. Por conseguinte, a analogia não se apoia em regras, mas em exemplos; nem é uma lei da língua, mas uma observância, de modo que não foi outra coisa senão o uso que a criou (QUINTILIANO *apud* PEREIRA, 2005, p. 146). (Grifo nosso).

Entendendo Quintiliano o valor do uso como um dos quatro princípios pelo qual se deve pautar o trabalho dos gramáticos, principalmente no que concerne ao purismo linguístico, o retor romano chama a atenção para o excesso, em certos trabalhos, da prevalência da antiguidade sobre o uso corrente. Segundo Quintiliano,

> As palavras buscadas à antiguidade não apenas possuem grandes defensores, como também conferem ao discurso uma certa majestade, não desprovida de encanto. Com efeito, possuem tanto a autoridade do que é antigo quanto obtêm, por serem desusadas, uma graça semelhante ao que é novo. Mas é preciso moderação, a fim de não se tornarem frequentes nem darem muito na vista, pois nada é mais detestável que a afetação. Nem, sobretudo, devem elas ser buscadas nos tempos mais remotos e já apagados, quais sejam, *topper*, *antegerio*, *exanclare*, *prosápia*, e os cantos dos sábios, mal compreendidos pelos seus próprios sacerdotes (*apud* PEREIRA, 2005, p. 159).

Ao defender o uso, afirma Quintiliano que "seria quase ridículo preferir a linguagem com a qual os homens falaram aquela com a qual falam" (PEREIRA, 2005, p. 159). Para o professor de Retórica latino, uma linguagem antiga nada mais seria que uma

velha forma de falar. No entanto, preocupa-se Quintiliano com a definição de *uso* conforme era o seu entendimento. Não se tratava de qualquer uso, ou de um uso sem critérios. Lembremo-nos qual o papel de um retor na formação do perfeito orador. Assim, para Quintiliano, o uso deve ser aquele que não denigra e nem corrompa a língua. O fato de tal e tal termo ter caído no gosto de uma maioria não significaria que fosse bom e livre de censura. A renovação linguística através do uso deveria manter sua "idoneidade" e beleza e não desfigurar a língua. Assim demonstrou Quintiliano a sua preocupação com o mau uso da língua:

> Se se tomar o nome tendo em vista o que fazem muitos, oferecer-se-á um preceito por demais perigoso não apenas para o discurso como também, o que é mais importante, para a vida. Onde, pois, residirá a vantagem de tomar por bom aquilo que agrada à maioria? Portanto, da mesma forma que depilar-se, cortar os cabelos em degraus e beber em excesso nos banhos, por mais que tais coisas tenham invadido a cidade, não constituem uso, porque nenhuma delas está livre de censura – ao contrário, nós nos lavamos, cortamos os cabelos e fazemos juntos as refeições segundo um determinado uso – assim também no falar, não se tomará por regra de linguagem algo de vicioso que muitos adotaram. Com efeito, para não falar do modo como os incultos habitualmente se expressam, sabemos que, muitas vezes, os teatros inteiros, e toda a multidão do circo se expressam rudemente. Logo, chamarei de "uso da linguagem" o consenso dos instruídos, da mesma forma que o consenso dos bons se chama "modo de viver. (QUINTILIANO *apud* PEREIRA, 2005, p. 162). (Grifo nosso).

Evidente está em Quintiliano, dentre outras coisas, a importância dada à instrução, desde tenra idade, como veículo transmissor não só de saberes eruditos, necessários ao jovem romano, que estaria envolvido com a *res publica*, mas também como fonte de um saber linguístico, alicerçado no modelo dos grandes escritores e oradores greco-romanos do passado e contemporâneos. Assim, no respeitante à aprendizagem do bom uso linguístico, sugeria Quintiliano que confiássemos, "em suma, nos maiores oradores, que tomam para si os poemas dos antigos quer para dar crédito a seus argumentos, quer para ornamentar seu discurso" (QUINTILIANO *apud* PEREIRA, 2005, p. 180).

Dessa forma, consegue Quintiliano conciliar seus quatro princípios fundamentais ao perfeito orador (a razão, a antiguidade, a autoridade e o uso ou tradição), equilibrando cada um deles, de sorte que a língua se manteria atualizada sem, contudo, perder o elo com a sua história (seu passado), mantendo-se bela e longeva.

4.6 A gramática na Idade Média: um breve comentário

Fizemos até aqui uma síntese dos estudos linguísticos desenvolvidos na Antiguidade. É importante que se diga, porém, que definir quando um determinado período se encerra e outro se inicia, especialmente no que concerne aos estudos linguísticos, não é tarefa simples. A historiografia linguística tem-nos mostrado que, em vários momentos, uma determinada corrente filosófica que norteia uma teoria linguística pode iniciar-se em um certo período histórico, atravessá-lo, e "desaguar" em um outro com características socioculturais, políticas e econômicas totalmente distintas.

Não tem sido incomum observarmos teorias linguísticas sendo abandonadas em uma época para, após uma "repaginação", serem retomadas e defendidas como "inovadoras" em outra. Essas idas e vindas e reformulações teóricas fazem parte dos debates científicos em qualquer área de estudo ou campo do saber, e não seria diferente nas ciências da linguagem. A cada nova descoberta, refuta-se ou se reforça uma descoberta anterior. Como diz Barbara Weedwood, "[...] embora alguns modos de pensamento permaneçam característicos de uma tradição particular por um longo período de tempo, outros se sucedem um ao outro mais ou menos rapidamente, com efeito cumulativo ou cíclico" (WEEDWOOD, 2002, p.22).

A transição da Antiguidade para a Idade Média do ponto de vista puramente temporal deu-se mais por uma "decisão arbitrária" dos historiadores – a necessidade de uma periodização para situar o leitor – do que propriamente por mudanças claramente visíveis de hábitos, costumes ou demais aspectos de ordem sociocultural. Jacques Le Goff (2008), por exemplo, em sua obra *Uma Longa Idade Média*, discorda que a Idade Média tenha-se encerrado no século XV, uma vez que se podem observar traços da mentalidade medieval presentes no século XVIII e mesmo no XIX. Segundo esse autor francês, o feudalismo esteve ainda presente na sociedade europeia em pleno século XVIII, ao passo que muito do comportamento opressor da Igreja Católica – a Inquisição - só se encerrou em Portugal no século XIX – perdurou por muito tempo após o início da chamada *Modernidade*.

Ainda segundo Le Goff (2008), a chamada *Idade das Trevas*, termo cunhado pelos humanistas da Renascença, e reforçado pelos iluministas para se referir à Idade Média, não foi de todo a época de tibieza mental, de pobreza espiritual ou de total barbarismo. Foi na Idade Média, por exemplo, que surgiu o método escolástico – a união da fé com a razão – que, como sabemos, continuará por muito tempo após o fim da era medieval (lembremo-nos dos jesuítas e sua metodologia, adotada no Brasil entre 1549 e 1759). Para

Le Goff, mais admissível seria aceitar o início da Era Moderna a partir da primeira Revolução Industrial na Inglaterra (1798), ou mesmo após a Revolução Francesa de 1789.

Queremos assim dizer que, ao iniciarmos nossa exposição sobre os estudos da linguagem na Idade Média, estaremos usando marcos temporais definidos arbitrariamente pela historiografia, mas que, do ponto de vista linguístico, não representam transformações abruptas, mas sim um *continuum* das reflexões filosóficas iniciadas na Antiguidade com Platão e Aristóteles.

4.7 Os estudos gramaticais na Idade Média

Parece existir um consenso sobre o início da Idade Média entre os historiadores, que é o ano de 476 d.C., momento em que o último imperador romano, Romulo, é deposto por Flávio Odoacro, um mercenário pertencente às legiões germânicas que prestavam serviços militares a Roma. O mesmo não se pode afirmar, porém, sobre o fim da Idade Média, já que a historiografia aponta para datas bem divergentes entre si, indicando que, na verdade, qualquer ano escolhido terá efeito meramente simbólico, atendendo a interesses outros que nem sempre históricos.

Para uns, o fim da Idade Média coincidiria com a viagem de Cristóvão Colombo às Américas, em 1492; para outros, o ano de 1453, data em que Constantinopla, capital do Império Romano do Oriente, é conquistada pelos turcos otomanos, seria o momento de uma transição da Idade Média para a Idade Moderna. A própria Idade Média é também subdividida por alguns historiadores de forma diferente. Há quem divida a Idade Média em dois momentos: *Alta Idade Média*, que é o período que se inicia no século V (queda do Império Romano do Ocidente) e se encerra no século X, e a *Baixa Idade Média*, que se inicia no século XI e finda no século XV. Outros, porém (especialmente os historiadores ingleses), acrescentam um período ainda mais recuado no tempo, dividindo o período em três momentos: *Idade Média Arcaica*, *Alta Idade Média* e *Idade Média Tardia*.

Como afirma Robins (1976), essa periodização é mais importante aos historiadores como uma "descrição conveniente" do que propriamente um registro dos fatos ocorridos. Episódios históricos importantes, tais como o declínio e queda do Império Romano, o renascimento das Letras, o surgimento do humanismo e do nacionalismo, da reforma religiosa e de tantos outros fatos que marcaram a história ocidental, não podem ser atribuídos, muitas vezes arbitrariamente, a um momento histórico específico. Vários

antecedentes, geralmente não relatados por alguns historiadores (os historiadores da "grande história", aquela, vista de cima), formam o gradiente temporal que se estende até a "eclosão" de um determinado fato histórico.

Assim foi, por exemplo, com o Império Romano, cujas cidades já vinham tendo uma diminuição populacional e consequente retração urbana, antes mesmo de os germânicos invadirem seus territórios. Suas incursões apenas aceleraram o processo de um fenômeno que já se encontrava em curso.

O mesmo podemos dizer dos desdobramentos de um determinado acontecimento histórico. Tomando mais uma vez a queda do Império Romano como exemplo, não é lícito dizer que o caos se instalou de uma só vez e que tudo o que os romanos haviam criado e desenvolvido, do ponto de vista social, cultural e político, tenha cedido lugar às "trevas", como se afirmou (e ainda se afirma) por muito tempo. Em que pese o natural desarranjo generalizado que Roma experimentou após sua capitulação, é necessário que se diga que os germânicos mantiveram praticamente intactas todas as instituições romanas, adotando, inclusive, sua religião e sua doutrina.

Se é verdade que após a invasão germânica a Europa levou cerca de seis séculos para poder encontrar sua estabilidade econômico-financeira e social, pesquisas posteriores mostraram, no entanto, que, apesar de uma desorganização administrativa inicial, o chamado "período das trevas" na Europa fora também um momento de avanços na economia (comércio), com a revolução das técnicas de plantio e colheita, além de um grande florescimento na arquitetura, nas artes e nas ciências (inclusive da linguagem), principalmente no alvorecer da Renascença.

Conquanto seja indiscutível que a Europa Ocidental experimentou profundas mudanças após 476 d.C., a derrocada do Império Romano não significou a "morte" da língua latina, por exemplo. Com o fortalecimento do poder da Igreja Católica nesse período, a língua latina permaneceu como a língua da instrução e manteve sua autoridade ao tornar-se a língua da literatura patrística, bem como dos serviços e da administração da Europa Ocidental. (ROBINS, 1976, p. 69). De acordo com John Lyons, "qualquer progresso pessoal, secular ou clerical dependia de um perfeito conhecimento do latim. Porque o latim era não apenas a língua da liturgia e das Escrituras, mas também a língua universal da diplomacia, da erudição e da cultura" (LYONS, 1979, p.14).

Diante desse quadro sociopolítico, com a língua latina ainda imperando por um longo período, os estudos da gramática eram a base dos estudos das sete artes (ou

disciplinas) liberais[34], essenciais à formação do homem “culto" medieval, estudos estes que serviam tanto como uma arte liberal em si quanto como uma necessidade imediata para o domínio da leitura e da escrita em latim (ROBINS, 1976). Nesse sentido, a referência autoral para os estudos da língua latina continuariam sendo Donato e Prisciano, gramáticos latinos que serviram de modelo, por um longo tempo, para os estudiosos que vieram após eles.

O primeiro – Donato –, autor da *Ars minor* e da *Ars maior*, situa-se no século IV d.C., portanto, ainda dentro da Antiguidade; o segundo – Prisciano –, já do início da Idade Média (500 A.D), produziu uma gramática intitulada *Instituitiones Grammaticae*. O trabalho de ambos foi a base para a compilação de diversas gramáticas não só do latim, mas também para as das línguas vernáculas que começaram a ser gramatizadas a partir da Renascença (ROBINS, 1976; WEEDWOOD, 2002).

Bem antes da gramatização das línguas vernáculas em formação, após o colapso do Império Romano do Ocidente, já havia uma preocupação com a normatização – ou, pelo menos, com a “proteção” – do latim clássico em relação ao latim popular do império. As obras de Donato e de Prisciano, segundo Câmara Jr., tinham esse caráter normativo, o qual se intensificou na Baixa Idade Média, quando o latim passou a competir, também, com as línguas nacionais. De acordo com esse autor, “na Idade Média, com o surgimento das vernáculas, nas várias nações que constituíram o Império Romano do passado, este esforço aumentou a fim de conservar o latim puro como língua universal de cultura acima daquelas vernáculas” (CAMARA Jr., 1975, p. 23).

Até a chamada “ascensão dos vernáculos”, quando surgirá uma prodigiosa produção de obras metalinguísticas (gramáticas e dicionários), inicialmente bilíngues (latim-vernáculo), e só mais tarde apenas monolíngues (vernáculo), em fins do século XV e início do XVI, todo o estudo da linguagem se concentrava, essencialmente, no latim, embora já houvesse, pelo menos no campo da lexicografia, trabalhos datados do século XIII, ou antes[35], nos quais tanto o vernáculo quanto o latim já caminhavam para se

[34] As sete disciplinas ou artes eram divididas em dois grupos. O primeiro grupo, com três – o *trivium* – era composto pela Gramática, pela Lógica (ou Dialética) e pela Retórica, e o segundo, com quatro – *quadrivium* –, composto pela Música, pela Geometria, pela Aritmética e pela Astronomia.

[35] Segundo Bidermann (*apud* WELKER, 2004, p. 56), a produção lexicográfica, conforme a conhecemos hoje em dia, só teve início em meados do século XVI, com a ascensão das línguas vernáculas; porém, a existência de uma *paleolexicografia* não deixa dúvidas sobra a produção de listas de palavras e de glossários, tanto monolíngues quanto bilíngues, que remontam à Antiguidade, tais como em língua grega, de Aristófano de Bizâncio (200 a.C) e um de latim, de Marcus Vinicius Flacuus (10 a.C). Na Idade Média, localizam-se o árabe, de Al-Khalil Ibn Ahmad (monolíngue, 750 d.C); o bilíngue (latim-inglês antigo), do abade Aelfric, no ano 1000, além de um português-latim, de autor anônimo, do início do século XV. Na Espanha do final do século XV, temos a famosa obra de Nebrija, um bilíngue latim-espanhol (1492) e um

encontrar "em pé de igualdade" nos textos metalinguísticos. No entanto, no que se refere especificamente à produção de gramáticas, afirma Câmara Jr. (1975) que nenhum estudo normativo ou mesmo descritivo tinha tido as línguas vernáculas como objeto de investigação. Esse, no entanto, não é o pensamento de alguns linguistas.

Mattos e Silva (2015) tem, porém, opinião diferente da de Mattoso Câmara Jr. Segundo ela, referindo-se às novas perspectivas de estudos linguísticos nesse período, "a nova semente lançada, já nos inícios da Idade Média, é da observação e análise das línguas que envolviam o mundo românico: célticas, germânicas, eslavas, etc." (MATTOS e SILVA, 2015, p. 23).

Com efeito, é interessante que digamos que houve, sim, ainda que esparsos, alguns trabalhos de gramatização de línguas vernáculas na Idade Média, como foi o do abade anglo-saxão Aelfric, que no século XI produziu a sua *De Grammatica Latino-Saxonica*, voltada ao ensino de latim[36] às crianças "inglesas" (a Inglaterra ainda não era uma nação nessa época). Outro exemplo é o de um erudito islandês, cuja identidade nunca foi conhecida, que escreveu, no século XII, o *Primeiro Tratado de Gramática*, obra que descreve o funcionamento do islandês daquele período, tendo-se baseado na gramática de Donato, embora tivesse explicado, em seu texto, os problemas fonológicos e de ortografia do islandês por meio de seu próprio julgamento, independente dos princípios teóricos que norteavam as obras de então (ROBINS, 1976, 72). Em ambos os casos citados acima, tanto o anglo-saxão (inglês antigo) quanto o islandês são colocados no mesmo nível de importância do latim: a língua latina era aprendida através do conhecimento, primeiramente, da gramática da língua vernácula, para só então se aprender o latim[37].

Além dos trabalhos citados por Robins (1976), Mattos e Silva (2015) inclui ainda a primeira gramática francesa, escrita no século XIV por um gramático inglês (Walter de Bibberworth), e uma outra gramática, também francesa, do século XV, que tinha como modelo a gramática latina, "estabelecendo equivalência funcional entre os termos de um

---

espanhol-latim (1495). A relação de obras lexicográficas anteriores ao século XVI trazida por Welker (2004) é bem extensa. Citamos apenas esses poucos autores a título de ilustração.

[36] A "estratégia" pedagógica do Abade saxão foi, basicamente, a mesma adotada por Pombal, cerca de 600 anos depois, que era a de se ensinar a língua materna primeiro – no caso, a língua portuguesa – por um período de seis meses, para só depois se ensinarem os rudimentos da língua latina aos meninos. Assim, num processo de equivalências linguísticas, ia-se ensinando às crianças tanto a estrutura da língua materna quanto a da língua estrangeira, no caso, o latim.

[37] É interessante salientar aqui que esse mesmo princípio será adotado pelo Marquês de Pombal, no século XVIII, quando será estabelecido o ensino da gramática da língua portuguesa aos meninos por seis meses *antes* de se ensinar o latim, pois, para o Ministro, tratava-se de uma aberração o ensino da gramática de uma língua (estrangeira e morta), ministrado nessa língua, sem o conhecimento do funcionamento da gramática de seu próprio idioma.

segmento no francês e os termos do mesmo segmento no latim" (MATTOS e SILVA, 2015, p. 22-23).

Burke (2010) informa-nos que, na Baixa Idade Média, as pessoas já se preocupavam com as línguas que falavam e escreviam e dá o exemplo da Espanha, no século XIII, quando "a padronização da língua associada ao rei Afonso, o Sábio, implicava o conhecimento das alternativas a esse padrão" (BURKE, 2010, p. 31-32). "Na Itália, por exemplo", ainda segundo Burke, "Dante contribuiu para as discussões sobre o vernáculo com a sua *De vulgare eloquentia*, escrita aproximadamente em 1305" (op.cit, p.32).

Tão logo as línguas nacionais foram-se constituindo e se estabilizando e, inversamente, a língua latina foi-se tornando cada vez mais restrita a âmbitos específicos, o interesse por (e mesmo a necessidade de) elaborar obras metalinguísticas em vernáculo tornou-se realidade[38].

No entanto, apesar da lenta, porém crescente produção de obras metalinguísticas em vernáculo, tal fenômeno não alterou um fato: a referência para os estudos da linguagem como um todo continuava a ser o latim[39]. Mesmo o grego, em cuja gramática a latina se refinou, não era estudado como nos áureos tempos do Império Romano. O retorno do grego ao âmbito acadêmico apenas se dará no período das Cruzadas, quando haverá um certo contato com a Igreja Católica do Oriente (e com o próprio Império Romano do Oriente). A conquista de Constantinopla, em 1204 pelos turcos – essa primeira conquista não será duradoura, caindo Constantinopla, em definitivo diante dos turcos otomanos, apenas em 1453 –, também estimulou o interesse pelas fontes gregas da filosofia aristotélica, o que fez chegar ao Oeste um grande número de textos manuscritos gregos (ROBINS, 1976, p. 75).

A (re)inclusão desses textos, especialmente aristotélicos (como a *Metafísica*, o *Organon*, a *Poetica* e a *De Anima*), alargou o pensamento dos gramáticos escolásticos, que tinham tido maior contato com as teorias platônicas, uma vez que os escritos desse filósofo encontravam-se disponíveis na Europa Ocidental à época (ROBINS, 1976). Até antes do século XIII, a Europa Ocidental só obteve acesso a fragmentos dos escritos

[38] Lembremo-nos, a título de ilustração sobre a importância já dada aos vernáculos, que a gramatização da *língua mais falada na costa do Brasil*, de Anchieta, em 1565, teve como par, primeiramente, latim-tupy e logo depois traduzida pelo próprio Anchieta para português-tupy.

[39] Isso fica claro ao observarmos que em praticamente todas as obras metalinguísticas bilíngues, em qualquer língua, fosse dicionário ou gramática, tinha como seu par a língua latina. Mesmo os plurilíngues, como o de Philipp Ulhart, de 1531 (latim>italiano>francês>espanhol>alemão) (WELKER, 2004).

aristotélicos, e ainda assim, de "segunda mão". Esses fragmentos das obras de Aristóteles foram traduzidos para o latim de manuscritos árabes e judeus, cuja autenticidade nem sempre se podia confirmar. Segundo Alessandro Beccari,

> O contato direto dos filósofos medievais com os trabalhos de Aristóteles só se deu a partir do momento em que os europeus começaram a ler e traduzir a obra aristotélica diretamente do grego e isso só aconteceu no final do período medieval. Dessa forma, Aristóteles foi a influência principal, embora indireta, da modística e a intensificação da atividade gramatical, no séc. XIII, coincide com o reencontro da Europa com Aristóteles. Esse reencontro se deu através de textos que tinham sido recentemente traduzidos para o latim e pela leitura de comentários de pensadores árabes e judeus sobre a obra desse pensador grego. O fato de a gramática passar a ser pesquisada através dos recursos da lógica e da metafísica é um dos frutos desse contato dos medievais com o pensamento aristotélico (BECCARI, 2007, p.11).

Como consequência, houve um aprofundamento das discussões sobre as categorias gramaticais e sobre quais princípios gerais orientavam as relações entre si. Para os gramáticos escolásticos – também conhecidos como *especulativos* – desse período, não bastava a mera descrição dos fatos linguísticos coletados por meio da empiria. Era necessária a reflexão filosófica para a compreensão de como ou de que *modo* as palavras e as coisas se relacionavam com o mundo real e eram abstraídas pelo intelecto humano:

> Segundo os gramáticos especulativos (escolásticos), a palavra não representava diretamente a natureza da coisa significada; representava-a como existente de uma determinada maneira, ou "modo" – como uma substância, uma ação, uma qualidade, etc. – e o fazia tomando as formas da correspondente parte do discurso (LYONS, 1979, p. 15).

Nesse sentido, a "gramática era, pois, uma teoria filosófica das partes do discurso e de seus 'modos de significação' característicos" (LYONS, 1979, p. 15).

Observa-se, assim, a importância dada ao papel do filósofo na Idade Média, no tocante à organização e sistematização da gramática de uma língua – e, no caso em questão, como já aludido, não há uma língua, mas sim *a língua*, que é a latina, considerada superior a todas as demais línguas vernáculas.

Segundo informa Robins (1976), os gramáticos escolásticos ou especulativos – e que também passaram a ser conhecidos como *modistas*, por defenderem essa nova abordagem de estudo da língua – chegaram a incluir o próprio Prisciano no rol dos autores cujo trabalho carecia, segundo eles, de substância e rigor científico. Guilherme de Conches, por exemplo, importante comentador das obras de Donato e de Prisciano,

queixava-se, logo no início do século XII, que "as definições [de Prisciano] são obscuras e ele não dá explicação nenhuma, e omite as razões para a invenção das partes do discurso e de suas propriedades" (CONCHES *apud* WEEDWOOD, 2002, p. 55; ROBINS, 1976, p. 76).

A sujeição da gramática à lógica era ponto indisputável entre esses eruditos, que diziam, em meados do século XII, que "não era o gramático, mas sim o filósofo que, considerando cuidadosamente a natureza específica das coisas, descobre a gramática". (ROBINS, 1976, p. 76).

Portanto, não se poderia conceber qualquer tratado geral ou manual de gramática teórica sem haver um sólido embasamento teórico, resultado de reflexões filosóficas que, para os modistas, eram mais importantes do que as observações empíricas. Esses gramáticos escolásticos teorizaram, por exemplo, sobre a existência de uma "gramática universal" que se acomodaria a todas as línguas, sendo que, nas palavras de Roger Bacon, comentador e modista do século XII, "as diferenças superficiais" entre elas seriam meras "variações acidentais" (*apud* ROBINS, 1976, p.80).

Partindo dessa premissa, segundo esses gramáticos medievais, "todas as línguas terão palavras para os mesmos conceitos e todas as línguas apresentarão as mesmas partes do discurso e outras categorias gramaticais gerais" (LYONS, 1979, p. 16).

O objetivo principal dos gramáticos escolásticos-modistas parece claro, era o de tornar a gramática realmente uma *ciência*, posto que, conforme ensinava Aristóteles, uma ciência deve ter princípios, a fim de não se confundir com outras disciplinas, e um caráter universal. Para tanto, deve ter um método e um objeto próprios. Em assim fazendo, pretendiam delimitar o campo de atuação da gramática em relação ao da lógica – embora não tivessem realmente aberto mão dos pressupostos da lógica para explicar certos problemas da linguagem.

Ambas as disciplinas tinham como objeto a palavra (*dictio*, em latim; *lexis*, em grego), porém, era o olhar sobre esse objeto que deveria ficar claramente definido. A lógica, tendo a palavra como seu objeto, procura desvendar o verdadeiro do falso, através de sua significação. Já a gramática busca separar o errado do certo, sendo que a significação não teria um peso tão grande quanto para a lógica. Para a gramática, não era a significação o seu objeto, mas sim a *consignificação*, o *modo de significar* (*modi significandi*, em latim) (DEZOTTI, 2010, p. 9 e ss).

O modo de significar representava as categorias gramaticais aristotélicas, que, como se sabe, foram categorias baseadas na lógica, o que indica a antinomia dos modistas,

ao afirmarem que desejavam a gramática independente e separada da lógica. Tal fato evidencia um retorno à Antiguidade, em cuja fonte os modistas foram beber dos postulados que serviram de base para a gramática de Dionísio, o Trácio, como já apresentamos na subseção que trata dos estudos linguísticos na Grécia antiga.

As categorias gramaticais elaboradas pelos primeiros filósofos helênicos e, mais tarde, absorvidos pelos gramáticos latinos da Antiguidade, tais como Varrão, Quintiliano e Donato, foram desdobradas no sistema dos modistas da Idade Média, nos *modos* que representavam as propriedades fundamentais das partes do discurso. Assim, no sistema modista, as coisas possuem, enquanto *existentes*, várias propriedades ou *modos* de ser ou estar que são chamados de *modi essendi*. Essas propriedades ou modos são apreendidas pelos modos ativos da compreensão ou *modi intelligendi activi*, para os quais correspondem os modos de compreensão passivos ou *modi intelligendi passivi*, que são as qualidades das coisas conforme apreendidas pela mente.

Na teoria linguística desses gramáticos medievais, a mente confere aos sons vocais (*vox*) os modos ativos de significação ou *modi significandi activi*, que gerarão, em consequência, as palavras (*dictiones*), que são, por sua vez, partes do discurso (*partis orationis*), significando, ao mesmo tempo, as qualidades das coisas. Essas qualidades serão, a seguir, representadas pelos modos passivos de significação ou *modi significandi passivi*, que são as qualidades das coisas conforme significadas pelas palavras mesmas (ROBINS, 1976, p. 78).

De acordo com Weedwood (2002, p. 58 e ss), a apreensão do objeto do mundo real, localizado externamente ao entendimento humano, poderia ser obtido como um conceito pelo entendimento, podendo o conceito ser conhecido por meio de um signo falado, tornando-se, assim, um *significado*, conforme concebera Saussure. As propriedades da coisa significada, ou seja, seus *modi significandi*, que são derivadas do objeto no mundo real, serviriam para a diferenciação gramatical entre as unidades semânticas. Assim teríamos, por exemplo, várias palavras (*dictiones*) remetendo à ideia de "dor" (*dolor*), tais como no sintagma "sinto dor" (*doleo*), "doente" (*dolens*), "dolorosamente" (*dolenter*), além da interjeição "ai" (*heu*). A possibilidade de diferenciação semântica entre essas unidades encontra-se no nível sintático da estrutura da frase ou oração, ou seja, os *modi significandi* são realçados dentro da cadeia morfossintática, na qual as unidades apresentam suas funções em cada parte do discurso.

Na concepção modística – e que será absorvida pelos estudiosos da linguagem que os sucederão –, o substantivo (dor) se distinguirá do verbo (sentir dor ou *doer*) pelo fato

de o primeiro ter as propriedades da existência, da permanência e da estabilidade, propriedades típicas de um substantivo (nome) e, portanto, ter os modos da entidade (*modi entis*); já o último (sentir dor ou *doer*), por ter as propriedades da mudança, posto que "doer" é um estado transitório, não permanente, assumindo, dessa forma os *modi esse*, típico dos verbos.

Em Thomas de Erfurt (*apud* ROBINS, 1976, p. 80) encontramos suas definições para as partes do discurso (de 1 a 4, as declináveis; de 5 a 8, as indeclináveis), as quais ilustram o que foi dito acima sobre os substantivos e os verbos:

1. *nomen*: uma parte do discurso significada por meio do modo de um existente ou de algo com características distintas.
2. *verbum*: uma parte do discurso significada através do modo do processo temporal, separada da substância.
3. *participium*: uma parte do discurso significada através do modo do processo temporal, não separada da substância.
4. *pronomen*: uma parte do discurso significada através do modo de um existente, sem características distintas.
5. *adverbium*: uma parte do discurso significada pelo modo de ser, construída com outra parte do discurso que é significada pelo modo do processo temporal, que a seguir a qualifica, sem outras relações sintáticas[40].
6. *coniuntio*: uma parte do discurso significada através do modo de junção de dois outros termos.
7. *praepositio*: uma parte do discurso significada através do modo de construção sintática com uma palavra de caso declinado, ligando-a e relacionando-a a uma ação[41].

[40] Segundo Beccari, "Thomas de Erfurt define o advérbio como a parte do discurso que adere à outra parte por meio de seu modo de determinar ou "aderir". O modo de aderir a outro também é um modo do nome adjetivo. Da mesma forma que o advérbio, o nome adjetivo adere à essência de um outro elemento da sentença (o nome próprio ou comum), que é o elemento independente da construção "adjetivo + nome". Assim, da mesma maneira que o adjetivo compartilha da substância do nome, o advérbio participa da essência do verbo. Portanto, o advérbio funciona como um adjetivo do verbo (adiectivum verbi)" (BECCARI, 2007, p.186).

[41] No que concerne a essa definição de preposição dada por Thomas de Erfurt, Beccari explica que "a preposição tem duas funções: 1) limitar o campo semântico da palavra que significa pelos modos dos casos acusativo ou ablativo, como em in via (ando pela rua), de marmore (de mármore), a regina (pela rainha); 2) ligar o significado do caso ao do verbo, como em *in via ambulo* (ando pela rua), *mensa de marmore emi* (comprei uma mesa de mármore), *bella a regina gesta sunt* (a rainha liderou guerras) (BECCARI, 2007, p. 210).

8. *interiectio*: uma parte do discurso significada pelo modo de qualificar um verbo ou um particípio, e indicar um sentimento ou emoção[42].

O caráter semântico-sintático é prevalente na teoria da linguagem desenvolvida pelos modistas. Como diz Fréderic Nef,

> Para os modistas, a gramática se enraíza na isonomia entre coisas, intelecções e significações. As coisas possuem propriedades, modos de ser (*modi essendi*), o espírito exerce modos de intelecção (*modi intelligendi*) e impõe significações aos sons, que significam então as coisas (NEF, 1995, p. 74).

Ainda segundo Nef, a classificação das partes do discurso, conforme apresentadas por Thomas de Erfurt acima, "é tomada a Prisciano e através dele aos gramáticos gregos (Dionísio de Trácia, principalmente)" (NEF, 1995, p.75), o que reforça o que aqui já dissemos sobre a ligação dos modistas ao pensamento grego da Antiguidade, embora tivessem pregado um apartamento da lógica. Como diz Nef, "as definições de Thomas de Erfurt (do nome e do verbo) mostram até que ponto sintaxe e ontologia são estreitamente ligadas na gramática especulativa" (NEF, 1995, p. 75).

De acordo com Robins (1976, p. 81), ainda que os estudos dos modistas no campo das ciências da linguagem tenham se preocupado com questões de ordem, inicialmente semântico-morfológicas, as maiores contribuições dos modistas encontram-se no estudo da sintaxe. Teriam sido Pedro Elias e, principalmente, Thomas de Erfurt, os principais estudiosos modistas a estabelecerem uma nomenclatura técnica para esse campo da gramática, e que seria utilizada, em boa parte, até hoje. No concernente às observações sobre as relações sintáticas propriamente ditas, a identificação da *dependência* e da *terminação* entre os itens lexicais e gramaticais, tem sua origem nos modistas. A regência, bem como a transitividade entre termos é uma das "heranças" vinda desses gramáticos modistas. De acordo com Robins, os feitos dos gramáticos modistas:

> [...] mostram um crescimento extraordinário de um *insight* sobre as análises sintáticas e o desenvolvimento de uma terminologia e de uma

[42] O próprio Thomas de Erfurt explica: "O modo de significar essencial mais geral da interjeição é o modo de significar por meio do modo de determinar outro, que pode ser o verbo ou o particípio, representando as emoções da mente. De fato, quando a mente é afetada pelo movimento da dor, da alegria, do medo e coisas desse tipo, exprime isso por meio de interjeições. De que se deduz que a interjeição não determina o verbo ou o particípio de maneira simples, mas em relação direta com a mente, exprimindo suas emoções. A interjeição, portanto, é a parte do discurso que significa por meio do modo de determinar outro, que pode ser o verbo ou o particípio, ao representar a emoção ou o movimento da mente" (ERFURT *apud* BECCARI, 2007, p. 187).

> teoria da qual os linguistas atuais têm aproveitado para suas análises não só de línguas clássicas, mas também de outras (línguas). Pode-se afirmar, na verdade, que uma teoria definida e coerente da estrutura da sentença e da análise sintática foi conseguida pelos modistas, uma teoria que tratou de níveis de estrutura mais profundos do que aqueles envolvidos com as categorias morfológicas das palavras declinadas na gramática de Prisciano (ROBINS, 1976, p. 86).

Não obstante esses avanços, a velha discussão, que percorreu toda a Idade Média e adentrou a Renascença – e seguiu além desta – estava ainda sem resposta: a questão dos "universais linguísticos". É interessante que observemos que, no que se refere a Europa, as línguas mais estudadas, da Antiguidade até a era Moderna, sempre foram o grego e o latim. A partir da queda do Império Romano e com o fortalecimento e difusão da fé cristã, promovida pelos missionários da Igreja Católica, a língua latina fortaleceu-se ainda mais, passando a ser a língua hegemônica, utilizada em praticamente todos os âmbitos do mundo letrado europeu. Por essa razão, não se pensava em outra estrutura linguística que não fosse a latina (e a grega), posto que as demais línguas em formação não eram "dignas" de investigação.

A língua latina tinha em sua estrutura o padrão a ser seguido, tanto que em todas as primeiras gramáticas vernáculas, já em seus primórdios, a comparação com o latim era um recurso metodológico para se explicar, comparando-as, fatos linguísticos nem sempre explicáveis. Essa dependência da língua latina se prolongará ainda por muito tempo, mas já sem o mesmo vigor observado em tempos pretéritos.

4.8 Os estudos gramaticais na chamada era "moderna"[43]: a Renascença

A Renascença (ou Renascimento, ou Renascentismo, como alguns autores também classificam o período), assim como acontecera na delimitação de outros períodos históricos, tem sua demarcação cronológica variante. Alguns historiadores estabelecem o marco inicial no início do século XIV e final no início do XVII; outros, porém, afirmam que este momento histórico se inicia em meados do século XIV e finda no apagar das luzes do XVI. A verdade é que, por volta do final do século XIII a Europa já se mostrava em franco desenvolvimento, especialmente na área do comércio, das ciências e das artes.

[43] A palavra *moderna* encontra-se entre aspas, porque compartilhamos o pensamento de Jacques Le Goff acerca da opacidade, ou, se preferirmos, da não clareza sobre quando, na história, passou-se da Era Medieval à Era Moderna.

Após a tomada pelos "bárbaros" dos territórios que pertenceram aos romanos, muitas das edificações, tais como aquedutos e estradas foram danificados, senão totalmente destruídos, em várias localidades. A reconstrução foi lenta, porém, contínua e isso favoreceu a retomada da vida nas sociedades em formação. O comércio, aos poucos, foi-se fortalecendo e um crescente processo de reurbanização pôde ser visto, com o surgimento de cidades importantes, tais como Florença, na Itália, Paris, na França e Barcelona, na Espanha, onde grandes acontecimentos socioculturais fizeram-se presentes.

Apesar do ocaso em que ainda se encontrava a Europa pós-invasões germânicas, as cidades italianas continuavam a manter seu comércio com o Oriente. Veneza, Gênova e outras cidades italianas mantinham um forte comércio externo, estabelecido bem antes das Cruzadas. Muitos italianos não só comercializaram com os países orientais, mas também desenvolveram uma espécie de "empresa de transporte", através da qual muitos peregrinos eram levados a Jerusalém, centro da fé cristã. No trajeto de volta, esses "empresários" de fins da Idade Média, traziam vários produtos que eram distribuídos na Europa, especialmente na Europa meridional Robinson e Breasted, ao falarem dos italianos, afirmam que:

> Seus mercadores [...] forneciam aos peregrinos das Cruzadas o material necessário para a conquista de Jerusalém. O fervor pelas peregrinações servia de incentivo aos mercadores italianos para suas expedições ao Oriente, para onde eles transportavam os peregrinos e retornavam com os produtos do Oriente. As cidades italianas estabeleceram entrepostos comerciais no Oriente e mantiveram um tráfego direto com as caravanas que traziam para as praias do Mediterrâneo os produtos da Arábia, Pérsia, Índia e das Ilhas Molucas. (ROBINSON; BREASTED, 1920, p. 437)[44]. (Tradução livre nossa).

Esse comércio e consequente "intercâmbio" cultural não se restringiram aos italianos. Não demorou muito para que as cidades francesas e espanholas, Paris e Barcelona, respectivamente, seguissem o mesmo caminho, aumentando ainda mais o contato com outras culturas e, como era de se esperar, com outras línguas até então desconhecidas dos europeus. O comércio mantido entre as cidades-estado italianas (Veneza, Florença e Gênova, principalmente) com os comerciantes do Oriente fez com que o interesse lusitano fosse também despertado. Em 1318, houve uma expansão

[44] Their merchants, as we have seen, supplied the destitute crusaders with the material necessary for the conquest of Jerusalem. The passion for pilgrimages offered inducements to the Italian merchants for expeditions to the Orient, whither they transported the pilgrims and returned with the products of the East. The Italian cities established trading stations in the East and carried on a direct traffic with the caravans which brought to the shores of the Mediterranean the products of Arabia, Persia, India and the Spice Islands.

comercial daquelas cidades italianas e as da atual Holanda, tendo os portos de Lisboa servido como ponto obrigatório de paragem para o escoamento dos produtos vindos do Oriente (ROBINSON; BREASTED, 1920). Tal fato estimulou a indústria naval lusitana, que passou a construir naus de grande capacidade, tendo em vista a possibilidade de incluir Portugal no lucrativo comércio com o Oriente.

Já em meados do século XV, Portugal havia descoberto as Canárias, Madeira e os Açores; em 1486, Bartolomeu Diaz contorna o Cabo da Boa Esperança e, doze anos mais tarde (1498), Vasco da Gama chega a Calicut, na Índia. Por volta de 1515, Portugal já é a maior potência marítima, dominando o comércio de especiarias com o Oriente, tendo estabelecido entrepostos comerciais na costa da África, em Goa, no Japão e na própria Índia, sem contar que a América portuguesa já havia sido "descoberta" uma década antes.

Assim, evidencia-se o fato de que a Europa, a partir do início do século XIV, pelo menos, já estava em plena expansão em várias frentes e em várias regiões, bem antes dos marcos temporais estabelecidos por alguns historiadores para o início da Renascença. Telmo Verdelho parece corroborar nossa asserção ao dizer que "a história dos movimentos culturais e das correntes de pensamento não se pode reduzir a uma cronologia exclusivamente calendarizada, sob pena de os desfigurar e obliterar o seu real significado, na história de uma comunidade" (VERDELHO, 1995, p. 55).

A consequência de toda essa dinâmica foi a paulatina desmistificação do mundo e a libertação do dogmatismo da Igreja Católica. As viagens e expedições fizeram com que o homem medieval vislumbrasse um novo mundo, no sentido mais amplo do termo. A busca pelo conhecimento, através de novos métodos de pesquisa, fez com que o homem se deslocasse da "perifeia" para o centro das discussões. O teocentrismo cede lugar ao antropocentrismo. Nesse processo, algo que inicialmente parecerá antagônico é o fato deste "homem renascido" estar com o olhar direcionado tanto para o futuro quanto para o passado.

O passado a que nos referimos situa-se na Antiguidade clássica, no apogeu greco-romano, na época dos grandes pensadores, tais como Sócrates, Platão, Aristóteles, entre os gregos, e Varrão, Quintiliano, Cícero, Ovídio, Tito Lívio, entre os romanos. O olhar para o futuro, assim, tem como fonte a redescoberta do passado, cujos ensinamentos favorecerão o pensamento crítico, a reflexão acurada e o consequente rigor científico. Não haverá mais espaço para o mito. Max Weber, ao falar desse "desencantamento do mundo" (*Die Entzauberung der Welt*) com relação à Religião, afirma que:

> O progresso econômico e técnico, [foi] possibilitado pelo desencantamento, pois cada avanço do conhecimento empírico e da dominação sobre a natureza representa um recuo do universo metafísico-religioso. A religião teria perdido o monopólio da interpretação do significado último da existência; sem ela o mundo perdeu a sua unidade explicativa. No mundo racionalizado, o intelecto teria se tornado independente das qualidades éticas pessoais do homem (WEBER *apud* CARVALHO, 2005, p. 39-40).

No que concerne aos estudos da linguagem, esse momento de efervescência, iniciado pelas relações comerciais, trouxe muitas novidades tanto para o homem comum quanto para o erudito europeu medieval. Pouco se conhecia do mundo além da Europa (nem toda ela), partes da Ásia e da África. Muitas outras regiões do planeta eram ainda desconhecidas, entre elas, a América, que mesmo após seu "descobrimento", em 1492, só veio a ser explorada a partir do século XVI. O contato com outras culturas e suas línguas fez com que o prestígio da língua latina, pouco a pouco, ficasse restrito aos âmbitos acadêmico, administrativo e clerical. Os mercadores de várias nações não se comunicavam entre si em latim, mas sim em línguas *pidgin*, que eram a mistura das línguas dos povos envolvidos em transações comerciais (principalmente), e em outros tipos de relações sociais (HALL, 1966).

Em razão da descoberta de línguas totalmente desconhecidas, os eruditos europeus passaram a estudá-las e descrevê-las, não sem antes incluir em seus estudos as suas próprias línguas vernáculas europeias, que por muito tempo estiveram relegadas a alguns poucos trabalhos, geralmente conduzidos por clérigos católicos. A Renascença viu surgir uma profusão de trabalhos metalinguísticos, inicialmente como listas de palavras (glossários) bilíngues, utilizados pelos mercadores venezianos, genoveses, florentinos, portugueses, espanhóis, franceses etc., e, mais tarde, dicionários e gramáticas, voltados tanto para a erudição quanto para o uso escolar.

Com a ascensão dos Estados nacionais a partir do século XVI, o espírito nacionalista impregnou a mente e a alma não só dos estudiosos da linguagem, que a essa altura já se debruçavam sobre o funcionamento de suas línguas maternas e estrangeiras, mas também de outros importantes membros da sociedade, como foi o caso do rei Carlos V, do Sacro Império Romano-Germânico (Carlos I, da Espanha), que, no século XVI, preferiu se dirigir ao Papa em espanhol ao invés de em latim (ROBINS, 1976, p. 99). Lembremo-nos que desde o fim do século XV, o espanhol já havia sido gramatizado e dicionarizado por Nebrija (1492-1495).

As reflexões dos estudiosos da linguagem do período Renascentista apresentam, segundo Buescu (1984, p. 11) "[...] uma enorme importância na medida em que colocam as línguas vulgares a um nível até então reservado ao latim". Tal atitude mudava, consideravelmente, o propósito dos gramáticos da Renascença em relação aos seus pares do período anterior, pois,

> Efectivamente, na Idade Média estas [vernáculas] eram consideradas apenas como instrumento de evangelização[45] da massa iletrada, e não como objecto de reflexão e de estudo. Verifica-se, pois, que a partir de uma tradição gramatical ligada à tradição latino-humanística da Idade Média, os homens do Renascimento construirão um esquema gramatical que vão aplicar às línguas modernas, como primeiro estádio da nobilização delas (BUESCU, 1984, p. 11).

Com o advento da imprensa, muitos textos manuscritos passaram a circular em forma impressa, o que favoreceu ainda mais a fixação das línguas vernáculas. Várias obras literárias produzidas na Antiguidade e na Alta Idade Média começaram a ser traduzidas para o vernáculo e impressas, já entre os séculos XIV e XV, tornando-as, assim, acessíveis ao público letrado; mas,

> É então, na primeira metade do século XVI, que eclode "a questão da língua", resultado de uma incerteza sobre a norma linguística e da carência de padrões literários que garantissem o seu prestígio. Fazendo-se sentir a necessidade de submeter a língua vulgar a normas precisas, proliferam em Itália obras em que, no seu conjunto, é já possível distinguir as partes da futura Gramática: Fonética, Morfologia, Sintaxe, Ortografia (BUESCU, 1984, p. 11).

Com efeito, toda a cultura escrita a que os povos europeus tiveram acesso, seja através dos grandes clássicos greco-romanos, seja através da literatura eclesiástica, tinha sido produzida em latim. Tratava-se, portanto, de "marcar território" contra uma língua literária de tradição milenar. Lembremo-nos, uma vez mais, que mesmo com a queda do Império Romano a língua latina manteve-se viva, tendo sido escolhida pela Igreja Católica como sua língua oficial, tão importante quanto o hebraico, a língua da Bíblia, considerada por muitos a própria língua de Deus, além do grego (ROBINS, 1976).

No que concerne à gramática enquanto instrumento de padronização linguística, também tinha tido a língua latina uma longa tradição que, como já bem o sabemos, serviu de modelo para a compilação de diversas obras metalinguísticas, obras estas que

[45] O mesmo acontecerá no Brasil com o trabalho catequético dos jesuítas em relação aos índios, quando os clérigos da Companhia de Jesus deixarão de lado o português e usarão a língua do gentio para convertê-lo.

buscavam não só encontrar equivalentes no padrão estrutural da língua latina, mas também, do ponto de vista ideológico, "nobilitar", como diz Buescu, essas línguas vernáculas, aproximando-as à sacralidade latina: quanto mais próxima fosse a língua vernácula da língua latina em termos lexicais e morfossintáticos, mais pura e "castiça" seria ela.

A sacralidade da língua latina começará a se desvanecer com o advento da *Reforma*, conduzida por Martim Lutero, no século XVI, quando a Bíblia será traduzida "em numerosos dialetos e, se o latim continua sempre língua universal, o desprezo por longo tempo testemunhado no tocante às línguas 'vulgares' atenua-se e desaparece diante do desenvolvimento de ricas e vigorosas literaturas nacionais" (LEROY, 1971, p. 22).

O embate teológico entre católicos e protestantes trouxe à tona as diferenças de percepção do mundo ao seu redor. Enquanto os católicos mantinham-se ainda presos aos dogmas e pouco afeitos à investigação científica, mantendo uma cultura que tinha por finalidade, nas palavras de Azevedo (1971, p.25), "a formação do perfeito teólogo", os protestantes, por sua vez, tinham "o espírito do livre exame, de análise e de crítica" (idem); os reformados de Lutero tinham a paixão pela pesquisa e o gosto da aventura intelectual.

É nesse contexto intelectual-religioso que os estudos gramaticais darão uma "guinada". O surgimento de uma classe média (burguesa) de origem protestante dará azo a uma socialização da educação, atingindo diferentes classes sociais, fomentando, assim, o estudo das línguas modernas (maternas e estrangeiras). Na vaga desse processo de disseminação da instrução, muitas obras metalinguísticas serão publicadas, tanto monolíngues quanto bilíngues, a fim de atender as novas demandas que se movimentam agora do campo da erudição para o campo da instrução. O latim não deixará de ser ensinado, obviamente. Porém, seu ensino terá contornos cada vez mais de língua instrumental, como disciplina ancilar à compreensão dos textos clássicos, e cada vez menos como segunda língua ou língua estrangeira (falada e escrita).

Na Idade Média, o latim era falado como língua estrangeira, posto que era aprendida e não adquirida. Assim, havia vários "latins", pronunciados com "sotaque", ainda que do ponto de vista normativo se fizesse um esforço para não se desviar do padrão. Por essa razão, os gramáticos latinos medievais não davam tanta ênfase às questões fonéticas e fonológicas da língua de Cícero, atentando mais, como vimos, para as partes do discurso e como estas deveriam garantir um perfeito enunciado (oral ou escrito). *Gramática* significava *falar e escrever bem*, o que pressupunha *pronunciar bem*,

também. Certamente, não foi o caso. Há muito que já não existiam falantes nativos de latim.

Mas as línguas vernáculas estavam vivas e florescendo, acompanhando o desenvolvimento de suas nações. Diferentemente dos gramáticos da Idade Média, os gramáticos da Renascença prestaram muita atenção nas peculiaridades fonéticas das línguas modernas e começaram a dedicar-se ao seu estudo:

> As novas gramáticas das línguas modernas atentaram para as relações entre a escrita, que estava à época sendo padronizada pela imprensa, e a pronúncia. Os problemas da ortografia e da reforma da escrita trouxeram um novo sentido no trabalho dos gramáticos, e, enquanto a equação confusa entre letra e som continuava, as inadequações fonêmicas da escrita existente eram anotadas e corrigidas (ROBINS, 1976, p. 100).

De fato, foi o século XVI um período fértil para o desenvolvimento das investigações fonéticas, pois

> [...] devido ao estudo das línguas vivas modernas, o aspecto oral da linguagem foi trazido à baila e a teoria fonética, embora rudimentar, desenvolveu-se. Esta nova atitude em relação à fonética foi apoiada pelo estudo "biológico" da linguagem que se desenvolveu no século XVI devido ao crescente interesse pelos órgãos da fala e a sua maneira de produzir os sons linguísticos (CAMARA Jr., 1975, p. 25).

A partir dessa preocupação com as questões fonéticas foi que, segundo Robins (1976), os estudiosos da linguagem da Renascença passarão a desenvolver investigações metódicas sobre o parentesco das línguas e a sua origem. Foram levantadas e registradas as semelhanças entre, por exemplo, o italiano, o francês e o espanhol, visando confirmar sua origem no latim. Estavam, assim, lançadas as primeiras sementes num novo campo ainda virgem, o campo da linguística histórica, o qual só começará a ser de fato cultivado em fins do século XVIII, com os estudos de J. J. Ludolf, em 1702, Leibniz, em 1710, e mais tarde, com os trabalhos filológicos de outro alemão, Franz Bopp, já no início do século XIX.

Como já dissemos, anteriormente, o comércio internacional teve um grande papel no descobrimento de novas culturas e suas respectivas línguas. Com a expansão comercial, principalmente ultramarina, haverá, cada vez mais, a necessidade de comunicação por escrito. Um grande número de documentos será gerado para o andamento dos negócios, além de uma multiplicidade de leis, tratados, políticas

comerciais e demais documentos legais da corte que serão regulamentados e registrados nos tabeliões (cartórios) e em órgãos ou instituições estatais.

A Igreja Católica, por sua vez, continuará seu trabalho missionário, levando a fé cristã (católica) às quatro partes do mundo conhecido, através de suas cartilhas e catecismos. As expansões imperiais serão os veículos, através dos quais os textos religiosos de vária tipologia chegarão ao ímpio de forma impressa. Assim, por exemplo, fizeram os lusitanos no século XVI quando

> Em 1515, cerca de duas mil cartilhas[46] portuguesas foram enviadas para a Abissínia. As cartilhas portuguesas, na África, no Oriente e na América, ensinam português com textos religiosos, com os mandamentos da "madre Igreja", como diz o título da cartinha de João de Barros. A alfabetização operaria também uma conversão dos povos colonizados. O Império pretendia se solidificar não apenas comercialmente, ou na conquista bélica dos territórios, mas também com a expansão da língua, com alfabetização em português, e com a conversão dos povos ao catolicismo (HUE, 2007, p. 17).

A invenção da tipografia pelos asiáticos, e mais tarde trazida e aperfeiçoada por Gutemberg à Europa, em meados do século XV, muito favoreceu a produção e circulação de textos diversos. Tanto a Igreja quanto o Estado se serviram dessa inovação tecnológica para propagarem seus ideais. Não por acaso, a crescente publicação de dicionários e gramáticas monolíngues e plurilíngues teve nas tipografias (oficiais e/ou clandestinas) sua grande força motriz. Isso porque o empenho editorial-tipográfico, já no século XVI, contribuiu bastante para o trabalho dos gramáticos e lexicógrafos no que concerne à normatização linguística.

Embora saibamos que tanto os dicionários quanto as gramáticas têm sua origem na Antiguidade, será somente a partir do Renascimento que tais obras metalinguísticas se tornarão acessíveis ao público (primeiramente, a um público erudito, uma vez que nem todos podiam comprá-los logo quando surgiram em formato impresso). Foi a partir do século XVI que dicionários e gramáticas tornaram-se objetos culturais mais acessíveis. Na verdade,

[46] Com o propósito de fixar a doutrina cristã pela letra impressa, os catecismos foram escritos inicialmente por reformadores protestantes, e depois por bispos católicos. Funcionavam como guias para aqueles que ensinavam aos aprendizes as orações e os elementos principais da doutrina, sob a forma de perguntas e respostas alternadas. No século XVII, o catecismo não era mais o livro do mestre, mas do aluno, e dele constavam o alfabeto, os quadros de sílabas, as orações (Pai Nosso, Ave Maria e Credo), as ações ordinárias litúrgicas e os salmos da penitência (OLIVEIRA & CORRÊA, 2006, p. 40).

> A gramática e o dicionário, como manuais para a aprendizagem da língua, são já característicos da Idade Média. Não são, todavia, nesse momento, textos de uso quotidiano, nem é ainda importante a sua função como instrumentos normatizadores. É sobretudo a partir do Renascimento que eles começam a tornar-se indispensáveis no acompanhamento de quase toda a vivência linguística, tornando-se fáceis e quotidianos, por meio de uma operosa divulgação tipográfica, e esclarecendo e autorizando um uso escolhido como ideal (VERDELHO, 1995, p. 73). (Grifo nosso).

No tocante aos catecismos mencionados por Hue (2007), utilizados tanto para a difusão da fé quanto para a alfabetização, tendo como "manual didático" a obra de João de Barros (1540), Oliveira e Corrêa (2006) chamam a atenção para um dado importante: a ortografia não integrava a gramática,

> [...] visto que sua função direciona-se à alfabetização, circunscrita à aquisição das letras do alfabeto, à formação de sílabas e vocábulos e à acentuação e sinais de pontuação. À gramática cabe o estudo das nove vozes ou partes do discurso, a saber: artigo, nome, pronome, verbo, particípio, advérbio, preposição, conjunção e interjeição (OLIVEIRA; CORRÊA, 2006, p. 41).

A função da ortografia seria então, segundo Oliveira e Corrêa (2006), a de responder "pelo cumprimento de propósitos normatizadores e unificadores" [da língua] portuguesa, sobre a qual se ancorava o ensino da fé cristã. Sendo assim,

> O uso unificado da língua se garante prioritariamente pela prática escrita, por isso o ensino da ortografia, além de ter a função de alfabetizar, cumpre também o papel de ensinar a grafia correta dos vocábulos, segundo a norma ortográfica usada nos documentos legais da corte portuguesa. A análise gramatical, por seu turno, presta-se mais ao ensino da estrutura e organização da língua portuguesa, concebida como sistema e não como idioma, visto que as marcas de idiomaticidade encontram-se mais presentes na ortografia. Entretanto, isso não implica considerar que o ensino da gramática se desviasse totalmente do idioma, até porque, nesse contexto histórico, ela corresponde ao estudo do uso correto da língua, razão pela qual as nove vozes se constituem como partes do discurso (OLIVEIRA & CORRÊA, 2006, p. 42).

Vale ressaltar, uma vez mais, que os humanistas, embora estivessem atentos às novidades linguísticas envolvendo as línguas vernáculas, fruto de suas atividades filológicas, mantinham-se "conectados" às descobertas das obras e produções do passado. Assim, no que concerne a questões linguísticas, especialmente àquelas relacionadas à ortografia e à normatização, os estudiosos Renascentistas, à moda alexandrina, puseram-se à análise de códices antigos e defenderam o padrão ortográfico encontrado naqueles

textos antigos como o padrão ou norma a ser adotado. Verdelho comenta sobre essa questão ao tratar do humanismo português. Segundo o autor,

> Foi a descoberta de um obliterado fundo documental (que propiciou a releitura do texto antigo, e nomeadamente, do texto epigráfico), mais do que a reflexão gramatical, o principal factor que desencadearia a conscientização de uma nova e mais legítima autoridade linguística, suficiente para fundamentar os sentimentos de mudança. Mesmo entre os humanistas portugueses, que tiveram um acesso muito limitado, (sic) a velhos códices, vemos invocados os documentos antigos como fontes de soluções ortográficas. Andre de Resende, por exemplo, frequentes vezes, cita textos epigráficos, não só como documentos históricos, mas também como referências para a norma linguística e ortográfica e, com esta mesma intenção, invoca códices manuscritos vetustíssimos que ele próprio possuiria. (VERDELHO, 1995, p. 74). (Grifos nossos).

Esta preocupação com a ortografia como parâmetro para a normatização da língua vernácula foi, de fato, a tônica dos debates dos estudiosos da linguagem, bem como o interesse daqueles que a tinham, literalmente, como "matéria prima" de seu trabalho: os tipógrafos. Gramáticos e demais profissionais da tipografia, tais como revisores, corretores, impressores, encadernadores etc., vinham, desde cedo, buscando, como já dissera Robins (1976), equalizar as discrepâncias entre a escrita e a pronúncia de suas línguas maternas, bem como das estrangeiras.

Chartier (2002), cita Alonso Victor de Paredes, um tipógrafo e depois impressor do século XVII, que apresenta em seu manual de tipografia, publicado por volta de 1680, os quatro tipos de corretores que, segundo ele, eram normalmente encontrados nas tipografias. O primeiro tipo era o dos graduados universitários que conheciam gramática, teologia ou leis, mas que não eram tipógrafos e ignoravam os aspectos técnicos da impressão; o segundo tipo era o dos próprios mestres impressores, que conheciam tanto a língua latina quanto a vulgar; o terceiro tipo era o dos compositores (*componedores*), que para Paredes, eram os mais hábeis dos tipógrafos, cujo único porém era o fato de não saberem latim. Por fim, o quarto tipo era o daqueles cuja tipografia pertencia ou a uma viúva de tipógrafo ou a um livreiro que empregavam tipógrafos "ignorantes e que apenas sabiam ler" (PAREDES *apud* CHARTIER 2002, p. 36).

Independentemente de quem fosse o revisor, segundo Paredes (*apud* Chartier (2002), o trabalho consistia em, primeiramente, limpar o texto das gralhas, ouvindo a leitura em voz alta do original enquanto as provas eram conferidas; em segundo lugar, deveriam censurar o texto, ainda que tivesse recebido uma *licença*, caso houvesse algo contido no trabalho que fosse contra a Inquisição ou contra a religião, ofensivo ao

monarca ou uma ameaça à República. Por fim, era o *corrector* o único que completaria o livro, "acrescentando pontuação certa, reparando as negligências (*"descuidos*") do autor, corrigindo os erros ("*yerros*") dos tipógrafos" (PAREDES *apud* CHARTIER, 2002, p. 37).

Os três verbos citados por Paredes (*apud* Chatier 2002) (*acrescentar*, *reparar*, *corrigir*) preenchem o mesmo campo semântico, que é o de "tornar melhor", e aproximam o ofício de um tipógrafo[47] ao de um gramático, posto que este, assim como aquele, também faz acréscimos, reparos e correções, embora em contextos distintos. Podemos depreender daí que, além dos gramáticos, lexicógrafos e filólogos, havia outros agentes envolvidos no processo de padronização linguística que não eram, necessariamente, "linguistas". Isso não foi um privilégio da Renascença ou dos períodos que a sucederam. Como vimos, ao tratarmos dos estudos da linguagem na Roma antiga, não só os estudiosos gregos e romanos, mas também políticos e outros membros da corte se interessaram por questões relacionadas à língua. Não obstante a importância do conhecimento da língua latina, como se pôde inferir em Paredes (*apud* Chartier 2002), para o bom desempenho de um tipógrafo, eram já a beleza, a correção e a exatidão das línguas vernáculas, tanto na forma quanto no conteúdo, o que se estava a moldar e a definir.

O latim, por sua vez, como já afirmamos anteriormente, não deixará de ser estudado, porém, perderá, aos poucos, o status de *língua franca* da Europa como fora na Idade Média. Tanto o latim quanto o grego terão suas literaturas e textos filosóficos lidos diretamente do original, sem traduções ou interpretações acadêmicas, pois o homem da Renascença estará retomando os valores do período clássico, expressos nas grandes obras daquele período, sem, contudo, desviar sua atenção do presente e dos fatos (linguísticos, inclusive) que o rodeiam. O "homem renascido" caminha em direção à modernidade que, segundo alguns, começará no século XVI.

O século XVI apresentará contornos bem definidos do panorama linguístico europeu. Todo o contato travado com outras culturas e línguas diversas provocou uma profunda reflexão sobre as teorias linguísticas até então defendidas. Como já aqui discutido, os únicos padrões a se seguir tinham sido o do latim e o do grego. A questão

[47] Estamos usando o termo *tipógrafo* aqui como um *hiperônimo*, termo que engloba todos aqueles envolvidos no ofício tipográfico – compositor, impressor, revisor, corretor etc. –, uma vez que todos eles trabalham, em maior ou menor grau, como "compositores", função primeira de um tipógrafo.

dos universais linguísticos continuava, porém, ainda em aberto e sem perspectiva de solução:

> Uma vez que a diversidade linguística foi propriamente aceita e as línguas vernáculas foram reconhecidas como igualmente dignas de estudo e cultivo como fora com as línguas clássicas, os estudiosos da linguagem tiveram de enfrentar a questão dos universais linguísticos. O mundo antigo praticamente ignorou o problema, estando [os pensadores] interessados apenas no grego e no latim; os escolásticos, na prática, consideraram que o latim, conforme fora descrito por Prisciano, representava, na verdade, a infraestrutura universal de todas as línguas [...] (ROBINS, 1976, p. 126).

Da mesma maneira pensa Kristeva sobre essa questão ao afirmar que:

> O latim continua a ser o molde segundo o qual todos os outros idiomas são pensados, mas já não é o único, e além disso a teoria que é estabelecida a partir dele sofre consideráveis modificações para poder adaptar-se às especificidades das línguas vernáculas (KRISTEVA, 1969, p. 168).

Tais especificidades, dentre várias, estariam a ausência de casos e a ordem morfossintática dos enunciados, mais rígida nas línguas vernáculas; mais flexível na latina, "cuja explicação devia modificar sensivelmente o próprio raciocínio linguístico" (KRISTEVA, 1969, p. 1170). Essa "fixidez" estrutural em relação à latina não significava, porém, um empobrecimento das línguas vernáculas, afeando-as. Pelo contrário.

Se um fator externo, que foi a descoberta da existência de outras línguas, tão diferentes do latim e do grego, fez com que os gramáticos Renascentistas repensassem as teorias da linguagem vigentes, um fator interno veio contribuir ainda mais para que esse repensar conduzisse, ainda que relutantemente, para um "ajuste de percurso" no que concerne às tendências teóricas *apriorísticas* que até então vinham ditando os estudos da linguagem: a valorização das literaturas nacionais e suas belezas intrínsecas.

O século XVII e seguintes irão colher os frutos das grandes produções literárias do século XVI, principalmente a partir da segunda metade deste, quando, como quis Leroy (1977), uma "rica e vigorosa" produção literária em vernáculo surgirá, em várias nações europeias, dando início ao fim da "bastardização" das línguas vernáculas em relação às línguas sacras – o grego, o latim e o hebraico. Autores tais como Luís de Camões, em Portugal, Miguel de Cervantes, na Espanha, François Rabelais e Michel de Montagne, na França, além de William Shakespeare, na Inglaterra, produziram obras de

diferentes gêneros literários que marcaram seu espaço no mapa geolinguístico de então, como representantes maiores de suas nações, suas culturas e suas línguas.

Essa grande produção literária, representante da "eclosão da questão da língua", como afirmou Buescu (1984), ilustra um

> [...] traço específico da concepção linguística do Renascimento [que] foi sem dúvida o interesse pela *retórica* e por qualquer *prática de linguagem* original, elaborada e poderosa, que pudesse igualar as letras clássicas, ou até mesmo ultrapassá-las. Por outras palavras, a linguagem na tradição humanista não é considerada unicamente como um objeto de erudição, mas como tendo uma vida real, ruidosa e colorida, tornando-se assim a verdadeira carne na qual se *pratica* a liberdade corporal e intelectual do homem do Renascimento (KRISTEVA, 1969, p. 170). (Grifo nosso).

À linguagem, enquanto expressão dessa vida real, colorida e ruidosa, por meio da literatura, da música e do teatro, não caberia uma análise que adotasse pressupostos exclusivamente lógicos e formais em detrimento do *uso*. Assim, foi uma tendência de alguns estudiosos da linguagem da Renascença a adoção de um viés empirista. Dentre eles, localizamos Erasmo de Roterdam, que já em meados do século XVI, com o seu *Elogio da Loucura*, questionava a sujeição do funcionamento da linguagem aos ditames da lógica. Igualmente, Julio César Scaliger e Petrus Ramus, para citarmos apenas alguns dos mais importantes, tentaram dar a suas gramáticas um equilíbrio entre a razão e a experiência, ou seja, a observação do funcionamento da língua em uso. Partia-se, assim, para uma orientação *funcionalista*, não nos moldes do funcionalismo como hoje conhecemos, mas em um tom menos morfológico, "pois a verdade existe no enunciado e não na palavra" (SCALIGER *apud* KRISTEVA, 1969, p. 177).

Ramus, por sua vez, continua a utilizar a lógica para construir sua *Grammaire* (1562), mas, assim como Scaliger, "flutua" entre a descrição das categorias gramaticais numa perspectiva dialética (lógica) e a relação dessas categorias entre si num contexto de prático, de *uso linguístico*. Assim, para Ramus,

> [...] as partes da *Dialectique* são duas, Invenção e Juízo. A primeira declara as partes separadas que compõem qualquer frase. A segunda mostra as maneiras e as espécies de as dispor, e assim a primeira parte da *Grammaire* ensina as partes da oração e a Sintaxe descreve a sua construção (RAMUS *apud* KRISTEVA, 1969, p. 178).

É interessante chamar a atenção para a semelhança existente, no que concerne ao *uso*, entre as concepções de uso adotadas por Quintiliano, na Antiguidade, e pelos

gramáticos da Renascença. Em ambos os casos, o *uso* a que se referem é aquele adotado pelos doutos, os grandes oradores, e não o uso coloquial, vulgar. Quando Ramus fala sobre a observação e experimentação enquanto parte do método de análise linguística, ele esclarece que se trata de "observar através da leitura dos poetas, oradores, filósofos, e, em resumo, de todos os homens excelentes" (RAMUS *apud* KRISTEVA, 1969, p. 177).

Independentemente do cariz normativo-prescritivo que tal concepção de uso possa ter trazido em sua essência, o legado deixado pelos gramáticos Renascentistas – e que só virá a ser "contestado" em meados do século XVII – foi o de tentar aproximar a empiria à metafísica, ainda que tal combinação soasse improvável e, por isso mesmo, infrutífera. Buscou-se dar aos estudos da linguagem um perfil científico e menos *apriorístico* ou especulativo. Conforme Kristeva,

> Impõe-se uma conclusão sobre este desenvolvimento da reflexão linguística no século XVI. A ciência da linguagem liberta-se das disciplinas aferentes e embora se baseie nelas – na lógica principalmente – deixa de ser uma especulação para se tornar uma observação. O empirismo junta-se à metafísica para a moderar, para a transformar em lógica e iniciar a elaboração de uma tentativa positivo-científica (KRISTEVA, 1969, p. 183).

4.9 Humanismo e a gramaticografia latino-portuguesa no século XVI

Até aqui, vimos tratando das características do Renascimento e do pensamento linguístico-gramatical desenvolvido nesse período, fortemente influenciado pela corrente humanista-empirista na Europa ocidental como um todo.

Considerando que nosso trabalho tem como objetivo tratar das questões relacionadas à normatização da língua portuguesa no Brasil, mais especificamente, em Sergipe del Rey oitocentista, é oportuna a apresentação (e discussão) de uma breve história do processo de gramatização – e consequente normatização – da língua portuguesa, a partir das obras metalinguísticas produzidas e/ou utilizadas no Portugal quinhentista. Como sabemos, após sua codificação, que engloba os processos de gramatização e dicionarização, a língua portuguesa foi transplantada para outros continentes, inclusive o americano, tornando-se língua oficial e hegemônica no Brasil a partir do século XVIII por força dos Alvarás pombalinos.

Quando se fala sobre o Renascimento europeu, pode-se imaginar que tal fenômeno ocorrera uniformemente em todos os Estados nacionais que se estabeleciam a partir do século XVI. Assim como o *Iluminismo*, (que será abordado mais adiante, ao tratarmos do

século XVIII) que foi um movimento nuançado nos países onde se manifestou, da mesma forma o Renascimento apresentou contornos distintos em cada nação que o abraçou. Portanto, o Renascimento italiano difere do francês, do espanhol, do português etc., uma vez que os contextos socioculturais, históricos e econômicos eram (e ainda são) fatores que distinguiam os estados-nações do Quinhentos.

Em Portugal, o Renascimento chegou tardiamente, e, no que concerne aos estudos linguísticos, foi no exterior que a jovem e emergente intelectualidade lusíada teve de ir buscar a sua formação. Conforme nos diz Verdelho,

> [...] a realidade sociocultural portuguesa "intra muros", durante as três primeiras décadas do século XVI, reflecte em muito escassa medida, o universo de referências linguísticas, literárias e ideológicas do Humanismo. Durante este período, é sobretudo no estrangeiro, que os portugueses se iniciam e participam na renovação do estudo das línguas clássicas. Em Lisboa, a Universidade parece destituída de dinâmica, de prestígio e de espaço de influência suficientes para solicitar e satisfazer o grande número de jovens portugueses que procuram ascender e valorizar-se. Vemos esses jovens acorrer às universidades estrangeiras , e particularmente a Salamanca, onde foi verdadeiramnte semeado o humanismo português (VERDELHO, 1995, p. 55) (Grifos nossos).

Mas o fluxo em direção à busca de conhecimento não se restringiu ao movimento "de dentro para fora" de Portugal. Muitos eruditos estrangeiros oriundos da Itália e da Espanha (especialmente de Salamanca) vieram a Portugal preparar a juventude portuguesa, ensinando-lhes não só o latim, mas também o grego, ao mesmo tempo em que os tornavam familiarizados com os textos antigos (VERDELHO, 1995, p. 56 e ss).

Observemos que, enquanto nas outras nações em formação o ensino de latim vinha, paulatinamente, competindo por espaço com as línguas vernáculas, comprovado pelo surgimento e proliferação de diversos dicionários plurilíngues e de gramáticas latinas explicadas em língua vulgar, desde meados do século XV (ou mesmo antes, posto que, como vimos, já havia tentativas de se ensinar latim através do vernáculo saxão, no século XVII), o mesmo fenômeno ainda levaria um certo tempo para acontecer em Portugal. O humanismo português, diferentemente do que já vinha ocorrendo em outras nações em ascensão, só viria apresentar ao público lusitano obras metalinguísticas genuinamente portuguesas, que tratavam da língua vernácula, a partir do final da década de 30 do século XVI, mais exatamente em 1536, com a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira e, quatro anos mais tarde, com a *Grammatica da Língua Portuguesa*, de João

de Barros. Até então, praticamente o que circulou em Portugal para o ensino linguístico (principalmente o de latim) fora produzido por autores estrangeiros.

O "horizonte linguístico português", conforme Verdelho (1995), pode ser delineado tomando-se como referência as centenas de obras metalinguísticas "sobreviventes", como diz o pesquisador português, nas bibliotecas e universidades lusitanas, por ele inventariadas. Neste inventário, a maioria das gramáticas ou tratados gramaticais são de origem estrangeira e têm como objeto de estudo a língua latina. Algumas obras elencadas por Verdelho (1995) trazem também o grego como língua a ser ensinada, tais como a de Nicolau Clenardo (1530), *Instituitiones Linguae Graecae* (Lovaina) e a de Guilherme Budé (1529), *Commentarii Linguae Graecae* (Paris), mas estas representam um quantitativo muito reduzido de materiais que tratem do grego como língua estrangeira a ser estudada em Portugal.

O hebraico, por sua vez, não parece ter despertado o interesse dos humanistas portugueses, diferentemente do que ocorrera em outros países, tais como a França e a Espanha, onde o ensino trilíngue das chamadas línguas "sacras" já era institucionalizado em vários colégios e universidades naqueles países. De acordo com Verdelho,

> Apoiado pela acção editorial de Aldo Manuzio (1494-1515), o estudo do Grego divulgou-se rapidamente pela Europa central e, juntamente com o Hebraico, passou a acompanhar o Latim nos currículos universitários, instituindo-se mesmo colégios trilingues, tais como o Colégio Trilingue de Lovaina (1517), que manifesta pelo próprio título o ideal linguístico do Humanismo; o Corpus Christi College de Oxford (1517); o Collège de lecteurs royaux, de Paris (1530), "noble et trilingue academie", depois chamado Colégio de França; o Collegium trilingue complutense, do nome latino de Alcalá de Henares (1528), onde já anos antes fora executada a monumental bíblia poliglota que é também um símbolo da linguística e sobretudo da filologia humanista (VERDELHO, 1995, p. 61).

Porém, em Portugal, tal ensino não se estabelecera, restringindo-se ao latim o enfoque dado à instrução linguística. Entre os principais nomes que contribuíram como referência no ambiente linguístico lusitano anteriores a Fernão de Oliveira e João de Barros, localizam-se Lourenço Valla, Nicolau Perotto, Juan de Pastrana e Antonio de Nebrija, todos eles estrangeiros, de origem italiana ou espanhola.

Dentre os autores citados acima, Pastrana e Nebrija foram, talvez, os que mais influenciaram o pensamento linguístico lusitano, desde o fim do século XV. Já a partir de 1481, quando se deu a publicação da obra de Nebrija, *Introductiones latinae*, em Salamanca, os estudantes portugueses que para lá se mudaram a fim de se instruírem

tiveram a oportunidade de conhecer e utilizar essa obra em primeira mão. Tanto Pastrana quanto Nebrija foram autores adotados pela Universidade de Lisboa, onde se estabeleceu, em 1519 e depois em 1525, que os mestres de latim não deveriam misturar as obras: ou se adotaria Pastrana ou Nebrija, mas nunca os dois juntos, indicando-se, com isso, haver conteúdos e/ou abordagens distintas entre ambos.

Foram, porém, as obras gramaticais e lexicais de Antonio de Nebrija, conforme Verdelho (1995), que serviram de base bibliográfica para o ensino de latim em Portugal, durante a década de 50 do XVI. Um dos principais estudiosos lusitanos que se valeram desse manancial bibliográfico foi o lexicógrafo Jerônimo Cardoso, que em 1562 publicaria o seu *Dictionarium ex Lusitanico in latinum sermonem*, publicado pela primeira vez em 1562 e diversas vezes reeditado.

Além de Cardoso, outros autores lusitanos produziram obras gramaticais para o ensino de latim em Portugal. O primeiro deles teria sido o Cônego Regrante Dom Máximo Sousa que, em 1535, compilou um manual escolar para o ensino de latim na escola do Mosteiro de Santa Cruz, as *Institutiones tum lucide, tum compediose, latinarum literarum*, publicado em Coimbra (VERDELHO, 1995; ROMEO, 2015). Outro autor, mais conhecido entre nós, foi João de Barros, que além de sua famosa Gramática da Língua Portuguesa, de 1540, também escreveu *Grammatices rudimenta*, de datação ignorada. Estes escritos foram guardados manuscritos e só vieram à luz em 1972. *De verborum conjugatione comentarius*, de André de Resende, é mais um compêndio escolar, publicado na mesma tipografia e no mesmo ano em que foi impressa a gramática de João de Barros, ou seja, em 1540.

Em 1557, Fernando Soares Homem apresenta ao público estudantil português as suas *Grammatices duo compendia*, trabalho voltado ao ensino escolar do latim que, segundo Verdelho (1995), tratava-se de uma obra mais "leve" e mais bem organizada, mas que, como a maioria dos compêndios humanistas, não deixava de se reportar aos textos clássicos para referendar os exemplos nele contidos, como modelos do "bem escrever". Soares Homem também inovou, já naquela época, ao criticar o método de repetição e memorização de estruturas linguísticas, muito em voga entre os mestres de gramática, como sabemos. O objetivo de Soares Homem, que também passou a ser perseguido por outros autores, era o de encurtar o tempo de aprendizagem, considerado muito longo e "fastidioso".

Alguns anos antes, em 1543, o *Latinne Grammatices compendium*, de Duarte Pinhel, foi publicado. Mais uma obra voltada ao ensino escolar, tinha como uma de suas

características a adoção de quadros em duas cores onde os paradigmas morfológicos eram distribuídos e correlacionados. A opção pelo uso de cores diferentes entre os quadros era, segundo Verdelho (1995, p. 114-115) o de "permitir uma leitura global e mnemônica" dos conteúdos gramaticais. Ainda segundo Verdelho (1995), fica evidente na obra de Pinhel a interlocução que o autor deve ter mantido com outros autores conhecidos de seu tempo, tais como André Resende, e mesmo João de Barros, cujo texto, embora não publicado – como dissemos acima – certamente foi de conhecimento de Pinhel, uma vez que "há entre os dois textos flagrantes coincidências" (VERDELHO, 1995, p. 116).

Sem dúvida, uma das obras mais conhecidas e longevas fora a do Padre Manuel Álvares, publicada em 1572, a *De Institutione Grammatica Libri três*, publicada em Lisboa, traduzida e adotada em diversos países, inclusive no Japão. Dois anos antes, porém, já havia sido publicado em Veneza, na Itália, o livro dois, intitulado *De constructione octo partium orationis libellus*, obra que tratava, essencialmente, da sintaxe da língua latina, embora seu título sugerisse um estudo do discurso, dividido em oito partes. Segundo Verdelho (1995), este opúsculo de vinte páginas tratava da sintaxe do verbo e do nome (que englobava o substantivo e o adjetivo). À enumeração e à regência dos advérbios, Álvares dedica apenas três páginas; uma página para as conjunções e outra para as preposições, cabendo aos pronomes e particípios apenas meia página (VERDELHO, 1995, p. 121).

Este livrinho virá a ser parte integrante da *Institutione Grammaticae Libri três*, saída dos prelos em 1572, como já informamos acima, obra esta que será continuamente utilizada até meados do século XVIII, quando, por ordens do Marquês de Pombal, será banida do rol de obras a serem usadas pelos "novos" mestres que chegarão para ocupar o espaço "deixado" pelos jesuítas, a partir de 1759.

É importante que se diga que, conquanto tenha sido, tanto para a institucionalização do ensino da língua portuguesa como [um projeto de] disciplina escolar quanto para a consolidação do português como língua autônoma do ponto de vista de sua história e de sua cultura secular, o ato de Sebastião José de Carvalho e Mello não representou "a morte do latim" como se poderia imaginar. Na verdade, como já vimos na seção anterior desta tese, o latim esteve presente em todas as matrizes curriculares do ensino secundário e superior para além do século XIX. Será somente a partir do segundo terço do século XIX, no Colégio de Dom Pedro II, que a disciplina Língua Portuguesa será oficializada como disciplina escolar.

Se a autoafirmação da língua portuguesa em relação ao latim era algo já sentido (e perseguido), pelo menos desde o século XVI, quando aparecem as primeiras descrições da língua vernácula lusitana por meio de Oliveira (1536) e Barros (1540), principalmente, é fato que a língua lusíada deve sua configuração ao convívio com o latim. Por cerca de mil anos esteve a língua portuguesa "vagando" no tempo e no espaço, até que se adotasse o alfabeto latino para a codificação fonético-grafemática da língua portucalense, cujos primeiros testemunhos textuais surgirão na Idade Média (VERDELHO, 2001). O contato com uma cultura escrita de longa tradição como a latina favoreceu a estabilização da língua portuguesa e serviu de protótipo para sua normativização, através das diversas obras metalinguísticas em latim-vernáculo; vernáculo-latim. Verdelho, ao tratar do latim como fator que deu visibilidade à língua portuguesa (e a outras línguas europeias) no tocante à sua história e literariedade, transformando-a em "língua de cultura", nos diz que

> A escrita latina, mais precisamente o seu alfabeto, tornou-se a mais produtiva herança da latinidade. Foi com o alfabeto latino que uma parte importante das línguas modernas acedeu à escrita. Entre elas, a língua portuguesa que tem documentada a sua iniciação histórica a partir do final do século XII.
> O acesso à escrita viria dar acesso a um patrimônio textual abundante e precioso sob o ponto de vista histórico e literário. Mas antes, e para que esse patrimônio pudesse acumular-se, engrandecer-se e instituir-se em memória histórica e literária, foi necessário que a escrita fosse aprendida e exercitada como qualquer técnica, criando-se o ensino das primeiras letras; foi preciso refletir sobre o estabelecimento de hábitos de escrita e publicaram-se ortografias [...] (VERDELHO, 2001, p. 75-76).

Para esse exercitar e aprender da escrita vernacular, surgiram, além dos textos de F. de Oliveira (1536) e J. de Barros (1540), as obras de Pêro de Magalhães de Gândavo e a de Duarte Nunes de Leão, ambas publicadas na década de 70 do século XVI. A de Gândavo, intitulada *Regras que ensinam a maneira de escrever e orthographia da língua portuguesa, com hum dialogo que adiante se segue em defençam da mesma língua*, foi publicada em Lisboa na *Officina de Antonio Gonsalvez*, no ano de 1574. Já a de Nunes de Leão, a *Orthographia da lingoa portuguesa*, foi publicada dois anos após a de Gândavo, em 1576, portanto, também na cidade de Lisboa, por *João de Barreira impressor Del Rey N. S.*

Embora ambas as obras tenham tido o objetivo de estabelecer regras de padronização da língua portuguesa, há algumas diferenças entre elas no que concerne a suas finalidades. Não cabe aqui um profundo cotejo entre as obras, porquanto tal trabalho

foge ao escopo do que se pretende para esta seção. No entanto, é pertinente que se mostrem algumas das características de cada uma delas, apontando suas convergências e discrepâncias, inclusive no que concerne à forma de grafar certos vocábulos, o que evidencia uma falta de consenso, mesmo entre aqueles que se autoproclamavam "doutos" nesse assunto.

Independentemente de suas eventuais inconsistências, tais obras gramaticais fazem parte do acervo metalinguístico que veio à luz durante o Renascimento português, constituindo-se parte da coleção de trabalhos voltados à escolarização da língua vernácula, ao mesmo tempo em que se tentava a sua fixação e padronização.

Faremos, a seguir, alguns breves comentários sobre os quatro autores acima citados do Renascimento, começando pelos ortografistas Pero de Magalhães de Gândavo e Duarte Nunes de Leão. Nesses breves comentários, mostraremos algumas de suas principais características e sua importância no processo de gramatização da língua portuguesa e sua consequente normatização.

4.10 As *Regras* de Pêro de Magalhães de Gândavo: breves notas

As *Regras que ensinam a maneira de escrever e orthographia da língua portuguesa, com um Dialogo que adiante se segue em defençam da mesma língua*, como o próprio título indica, tinha como finalidade primeira a padronização da escrita vernácula por meio de um sistema ou conjunto de regras, o qual, apoiando-se no sistema latino, tentava contornar os problemas existentes entre a fonologia portuguesa e os grafemas sugeridos para sua codificação, desde Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540).

Em seu *Prologo ao Lector*, Gândavo esclarece que sua obra não tinha como destinatários gramáticos e/ou pessoas que tivessem conhecimento de latim. Seu texto é "exclusivamente", segundo ele, destinado às pessoas comuns que não teriam o domínio da ortografia e que, ao descuidarem-se da correta maneira de escrever, "[...] corrompem a verdadeira pronunciação desta nossa linguagem portuguesa [...]" (GÂNDAVO, 1574, PRÓLOGO). Para atingir seus objetivos pedagógicos, Gândavo procura apresentar ao leitor um texto de fácil acesso e compreensão, ao "[...] usar de algũs exemplos, pera que assi ficassem mais claras (as regras), & cõ menos trabalho fossem entendidas de qualquer pessoa ainda que nam tenha [...] inteligência de latim" (GÂNDAVO, 1574, PRÓLOGO).

Mas a não "inteligência de latim", segundo afirma o autor no próprio *Prologo* – e por isso contraditório –, era uma das causas que levavam, mesmo os mais "experientes"

no trato com a escrita, a cometerem erros e "descuidos". Ao tratar da confusão que boa parte dos portugueses cometia com o uso do **s**, **c** e **z**, por exemplo, assim se posicionava Magalhães de Gândavo:

> E alem da orthographia que nas presentes se pode comprehender, há muitos vocábulos em que se comette vicio, & são tantos que seria cousa muy comprida querer aqui exprimir & tratar de raiz como se hão todos de escrever. Porque hũs se escrevem com **c**, outros com **s**, & outros com **z**: cada hum em fim segue sua origem, & assi hũs per descuido, & outros por não saberem latim (que he a fonte donde manou a mayor parte destes nossos vocábulos) costumão trocar muitas vezes hũas letras por outras, o que realmente se nam pode fazer sem offenderem a pronunciação desta nossa linguagem (GÂNDAVO, 1574, PRÓLOGO). (Grifos nossos).

Assim como na Antiguidade, e mesmo na Idade Média, mantinha-se a crença de que a linguagem escrita sobrepunha-se à linguagem oral, corrigindo-a quando esta tendesse à corrupção. Igualmente, era a linguagem escrita do passado aquela que representava a correção, a clareza e pureza do idioma. No caso português, que ainda se debatia na tentativa de encontrar um sistema ortográfico que melhor representasse o sistema fonológico vernacular, era o sistema alfabético latino o referencial a ser tomado, em que pesem algumas de suas inadequações. Conquanto tenha sido o interesse de Gândavo o de produzir uma obra inteiramente "preocupada" com os problemas ortográficos da língua portuguesa de então – mas também sintáticos, uma vez que as *Regras* envolvem "o bem escrever" não só no nível vocabular, mas também no nível discursivo –, o conhecimento de um mínimo desejável de latim jamais fora descartado, o que evidencia a dependência que o idioma português ainda mantinha em relação à língua de Cícero.

O que acabamos de dizer acima pode ser depreendido de mais um trecho retirado do *Prologo ao Lector* que abaixo transcrevemos:

> E se os Portugueses nisto quisessem aduertir com diligencia mostrandose hũ pouco mais curiosos destarte de que tão pouco se prezão, não averia pela ventura tantos que praguejassem desta nossa língua: porque com saberem bem escrever, saberião bem pronunciar os vocábulos, & com os saberem bem pronunciar, ficaria a mesma língua parecendo bem aos naturaes que a professam. Por onde não avia de aver pessoa que se prezasse de si, q não trabalhasse por saber algũ latim, que nisto consiste o falar bem Portugues: & desta maneira evitarião todos estes erros; & farião perfeitos em guardar a orthographia cõforme a etymologia e pronunciação dos vocábulos (GÂNDAVO, 1574, PROLOGO). (Grifos nosso).

A *etymologia* aqui mencionada por Magalhães de Gândavo refere-se mais ao seu sentido primeiro (histórico), conforme definido por Antonio de Moraes Silva, em seu *Diccionario da Lingua Portugueza* – "Etymologia: s.f. Origem, raiz, e princípio, donde se deriva alguma palavra" (SILVA, 1789, v.1, p. 575) –, do que ao sentido estendido à "morfologia", presente na maioria das gramáticas antigas, como se vê em José Ortiz (1862)[48] que, ao falar da divisão das partes do discurso, assim a apresenta, logo no início de sua prefação: "Da Etymologia: Todas as palavras da língua portugueza se reduzem a dez partes, que se chamam partes da oração, a saber: Artigo, Substantivo ou Nome, Adjetivo, Pronome, Verbo, Preposição, Advérbio, Particípio, Conjunção e Interjeição" (ORTIZ, 1862, p. 13). Ou seja, em Gândavo, "guardar a etymologia" é guardar o modelo latino de escrita, é procurar aproximar-se ao máximo das orientações de Quintiliano, tão frequentes nas reflexões de Fernão de Oliveira no tocante ao alfabeto, à divisão das letras e às suas semelhanças e diferenças sonoras. O próprio *Dialogo*, conduzido pelo português Petrônio e o espanhol Falêncio (a escolha dos nomes – *Petrônio*, para o português; *Falêncio*, para o espanhol, já é em si denunciador) deixa evidente que quão mais próxima fosse uma língua do latim, mais pura e perfeita esta seria. Isto inclui seu alfabeto.

Pêro de Magalhães de Gândavo procurou trazer ao público lusitano um texto acessível, como já dissemos, de caráter "popularizante", como esclarece Buescu (1984), e isto explica, de certa maneira, sua longevidade (quase 20 anos entre a primeira e a terceira publicação, um grande feito para a época), uma vez que as *Regras* foram reeditadas duas vezes mais; a segunda reedição em 1590, por Belchior Rodrigues, e a terceira, em 1592, por Antônio de Siqueira (BUESCU, 1984, 113).

O perfil "popularizante" mencionado por Buescu (1984) pode, talvez, ser observado logo após o *Prologo ao Lector*, onde o autor procura tratar de coisas (aparentemente) simples, de forma igualmente simples. É o caso do já citado uso das letras **s**, **c** e **z**, assunto inicial das *Regras*, intitulado *De como se ha de fazer differença na pronunciação de algũas letras em que muitas pessoas se costumão enganar*. Nesta seção, se assim podemos chamar, Gândavo mostra as diferenças de sentido que o uso inadequado dessas letras pode ocasionar, gerando confusão ou mesmo a corrupção da língua. Dentre vários exemplos trazidos pelo autor, aponta para as diferenças de significado entre "passo – paço"; "cella – sella"; "cervo – servo"; "coser – cozer" etc.

[48] *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza*, de José Ortiz (1862). Esta obra faz parte do corpus analisado na seção 4 deste trabalho.

É na seção seguinte, porém, *Das letras com que se escreve, e syllabas que se formam dellas*, que Magalhães de Gândavo tratará da questão relacionada ao alfabeto de forma mais geral e à construção silábica da língua portuguesa. Esse sempre fora um tema de difícil conciliação entre gramáticos e tipógrafos, uma vez que os estudiosos da linguagem e, no caso em tela, da língua portuguesa, ofereciam sugestões diversas entre si, como Fernão de Oliveira, que em 1536, chegou a propor um alfabeto com 32 "letras"[49] (falaremos mais sobre essa e outras questões na obra de F. de Oliveira mais adiante).

Na tentativa de simplificar os complexos sistemas alfabéticos então sugeridos, Pêro de Magalhães de Gândavo apresenta um alfabeto bem mais "enxuto", o qual estaria em conformidade com o padrão utilizado pela maioria dos tipógrafos do século XVI. Em seu alfabeto "[...] ha vinte letras, ou vinte & hũa com este y grego, a fora h, que lhe não chamão os Latinos letra, senão aspiração" (GÂNDAVO, 1574). Este seria, então, o alfabeto proposto por Gândavo, em sua obra de 1574: A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, V, X, Z, Y, totalizando, na verdade, vinte e três letras em seu alfabeto "internacionalizado", conforme Buescu (1984).

Observe-se que, além das letras aa, E, oo, rr, ss, ch, lh, nh, constantes do alfabeto de Fernão de Oliveira, Gândavo também suprime as letras u e j, fazendo com que as letras i e v representem dois fonemas cada, ou seja, a letra i representa /i/ e /ʒ/, e a letra u os fonemas /u/ e /v/, respectivamente. Note-se, também, que o alfabeto de Gândavo possui, como acima mostrado, vinte e três letras, sendo seis as vogais (a, e, i, o, u, y), sendo o restante consoantes (lembrando que i e u exercem dupla função). Este alfabeto é praticamente o mesmo oferecido como sugestão por João de Barros, em sua *Grammatica* de 1540: a, b, c, d, e, f, g, h, i, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, x, y, z, que ele (Barros) admite como herança latina, desde Nicostrana, suposta inventora do alfabeto romano.

Outras sugestões de alfabeto com vinte e nove letras, ou mesmo com trinta e quatro, como as concebidas pelo Frei João Soares, Bispo de Coimbra, ou pelo próprio João de Barros, respectivamente, chegaram ao público lusitano, ou via cartilha religiosa ou pela obra de Barros, que além de admitir a proposta de F. de Oliveira, inclui o ç e o til (~) como letras:

---

[49] Na verdade, por tratar-se mais de um foneticista do que propriamente de um "gramático" – e há quem o não considere o primeiro gramático da língua portuguesa, como Buescu (1984), mas sim João de Barros – , as "letrás" adicionais, sugeridas por Fernão de Oliveira, eram a representação figurada de certos fonemas, tais como o de dígrafos (*ch*, *nh*, *lh*, *rr*, *ss*), além de variações fonéticas das vogais, mediante sua abertura ou fechamento. Este seria, então, o alfabeto proposto por Oliveira (1536): a. aa. b. c. d. e. E. f. g. h. i. j. l. m. n. o. oo. p. q. r. rr. s. ss. t. v. u. x. z. y. ch. lh. nh.

> E assy temos esta letra ç, que parece ser inuentada pera pronũciaçám Hebraica ou Mourisca. E esta figura – que e como aresta a que chamamos til: a qual os Latinos tẽ, e servenos por estas três leteras m, eu, quando se põem sobres esta letra q, ou sobre letra uogal. Assy q podemos dizer, termos uintatres letras em poder, & trinta e quatro em figura (BARROS, 1540, 3v).

Em que pesem as indiscutíveis e valiosas observações acerca da realidade fonológica portuguesa, trazidas, primeiramente por F. de Oliveira e, poucos anos depois, por J. de Barros, a obra de Pêro de Magalhães de Gândavo, nas palavras de Buescu (1984), parece fugir dessa "tentação" inovadora no concernente ao alfabeto da língua portuguesa, resolvendo acatar o modelo latino, mais condensado e igualmente aceito pelo universo tipográfico. Segundo a autora,

> Parece, pois, conformar-se com o alfabeto latino das vinte e uma letras. Não enfileira, muito pelo contrário, nas propostas graficamente inovadoras e de feição fonologista, não se afeiçoando à inclusão dos dígrafos como *ch*, *nh*, *lh*, *rr*, *ss*, nem das novas vogais preconizadas por Fernão de Oliveira [...]: limita-se ao alfabeto <<internacionalizado>> da tradição latino-romana [...] (BUESCU, 1984, p. 119).

Definido o seu alfabeto de vinte e uma letras, mais o h e o y, Gândavo, também de maneira muito condensada, apresentará a formação das sílabas, a pontuação – que se restringia à vírgula, aos dois pontos, ao ponto final, ao sinal de interrogação e de exclamação. Além disso, o uso dos parênteses, da divisão silábica e da acentuação está na pauta de seu trabalho.

Aparentemente, é na seção "DOS ACENTOS QVE se hão de vsar em algũas letras ou vocabulos que teuerem duuidosa significação", em que Magalhães de Gândavo mais dedica sua atenção. Começa o estudioso lusitano abordando aquilo que hoje se conhece por "crase" – fenômeno fonético –, ou seja, o acento (`) que se coloca sobre a letra a, quando aí existirem aa (a preposição a + o artigo a). O uso do acento de crase é explicado por Gândavo por meio da prosódia, ou seja, a percepção da presença de um a ou dois a (a x aa) se dá mais pela pronúncia, portanto, por um recurso fonológico, do que por um recurso morfossintático, conforme se pode depreender de sua exposição, transcrita abaixo:

> Quando este articulo a, ou as, se ajunta a algũs nomes femininos, a que se concede ou não algũa cousa, terá hum accento em cima, asicomo, à vossa geração se deve esta honra, ás cousas diuinas se há de ter grande acatamento, &. Enfim que assi como dixemos ao, ou aos, em nomes

> masculinos, assi diremos à, ou âs, com este accento em cima em nomes femininos: saluo quando se ajuntar a algũs nomes próprios, não será necessario usarse deste accento nelle ainda que sejão femininos, porque se dixemos, a Lisboa se deve esta honra, esta claro não ter alli este a, necessidade de accento, pois se não deue vsar senão quando a pronunciação carrega nelle de maneira que nos exemplos acima fica declarado onde se denota com o tal accento o mesmo que outros denotão com dous aa, não sendo a meu juízo necessario mais que hum sô, vsandose nelle deste accento que digo (GÂNDAVO, 1574). (Grifo nosso).

Além do uso e importância do sinal de crase, Gândavo chamou a atenção para a função semântica da acentuação, especialmente ao tratar dos tempos verbais:

> Tambem ha muitos verbos que não se sabe se falão* do tempo passado; se do por vir: & pera se tirar esta duuida, quando falarem do tempo passado, se porá o accento na penúltima, que não he a derradeira syllaba, senão a que esta antes della, assi como, alcançára, louuára, agradecéra, &. E quando falarem do por vir por se ha na ultima desta maneira, assicomo, alcançará, louuará, agradecerá, & (GÂNDAVO, 1574).

Na mesma seção, o autor também tratará da distinção entre **m** e **ão**, como formas de se evitar a dubiedade entre o passado e o futuro dos verbos conjugados na forma plural. Assim, utiliza os mesmos verbos como exemplo: **alcançaram/alcançarão**, **louvaram/louvarão** etc. Salienta, porém, que "tambem se podem escrever com **m,** quer se falem do passado, quer do por vir, distinguindo esta duuida com os mesmos accentos da maneira que acima digo" (GÂNDAVO, 1574) (Grifo nosso). Ou seja, ainda levaria algum tempo até que esta distinção estivesse plenamente resolvida. Nada se falou na obra de Gândavo sobre o tempo presente, por exemplo, ficando a desinência **-ão** servindo, igualmente, para o presente e o futuro, como se pôde ver com o verbo **falar**, marcado com asterisco na citação acima (falão, ao invés de falam). O mesmo se pôde observar, ao longo do texto de Magalhães de Gândavo, acerca do futuro do pretérito, escritos com a terminação –**ão**, ao invés de –**am.**

Outras questões, tais como a separação silábica, o uso da pontuação e utilização das letras maiúsculas, além do chamado uso das "letras superfluas," foram também tratadas por Pêro de Magalhães de Gândavo, mas não é necessário que aprofundemos nesses pormenores neste trabalho. É importante que se diga, uma vez mais, que Gândavo cobriu, basicamente, as questões mais relevantes sobre a ortografia da língua portuguesa,

ainda que não tivesse tido a mesma "eloquência" de seus antecessores (F. de Oliveira e J. de Barros).

O "Dialogo em defensão da língua Portuguesa", que vem como apêndice ao opúsculo de Gândavo, é o ambiente discursivo no qual o autor procura consolidar a posição da língua portuguesa em relação às outras línguas europeias, especialmente à castelhana, enquanto língua de cultura. Por essa razão, embora, como já dissemos, o trabalho de Magalhães de Gândavo tenha sido "resumido" para a importância da questão, tal obra constava, conforme nos afirma Buescu,

> [...] de duas 'secções' correspondentes aos dois vectores da problemática segundo os quais se organizava o pensamento linguístico-gramatical no século XVI: por um lado, o problema da normalização ortográfica; por outro lado, o problema da dignificação linguística que se assume como uma 'Questão da Língua', dotada, no entanto, de certa especificidade. Este último problema, que envolve não só aspectos técnicos, como, principalmente, sócio-culturais, encontra no *Dialogo em defensam da mesma língua* o seu espaço discursivo (BUESCU, 1984, p. 127).

Na verdade, poderíamos dizer com certa segurança que a maioria das obras produzidas, desde o século XVI até o século XIX, pelo menos serviram, também, como espaço discursivo destinado à dignificação da língua portuguesa. Os prefácios e posfácios da grande maioria dos dicionários da língua portuguesa, especialmente os bilíngues de tipo vernáculo/vernáculo, eram o local onde seus autores exaltavam a riqueza e nobreza da língua pátria, ao mesmo tempo em que "desprezavam" as línguas com as quais compartilhavam aquele espaço discursivo, menosprezando-as. No prefácio do *Diccionario italiano-portuguez*, de José da Costa e Sá (1773-1774), obra que também teve a edição português-italiano, assim se expressa o autor sobre a língua italiana:

> He certo que tem havido muitas contestacoes sobre qual das quatro Linguas, a saber, a Portugueza, a Hespanhola, a Franceza e a Italiana, sigao mais o genio da Latina, mãi de todas ellas. Eu por não querer ser condenado de parcial, deixo a ponderação dos juizos criticos este ponto; [...] digo porem, que nenhuma Nação padeceo maiores irrupções dos Barbaros, como a Republica Romana, e por consequencia nenhuma tem a sua linguagem mais viciada, e cheia de barbarismos; ruina que se originou do commercio, e comunicação dos ditos Barbaros, de modo que hoje a Lingua Italiana não he mais que huma pura mistura do fallar barbaro, e vulgar, e das pessoas menos cultas com proprio Latino, e com o das mesmas Nações Barbaras (COSTA e SA, 1773, p. xii).

Diferentemente da obra de Pêro de Magalhães de Gândavo, Duarte Nunes de Leão, seu contemporâneo, produziu uma obra voltada à normatização linguística, mas com um objetivo mais abrangente, ou seja, não se limitava apenas à língua portuguesa. Tinha uma abrangência maior, pois buscava atender às especificidades das línguas de origem latina, conforme se depreende de seu título, *Orthographia da Lingoa Portvgvesa, obra útil, & necessaria, assi pera bem screver a lingoa Hespanhol, como a Latina, & quaesquer outras, que da Latina teem origem*. Sobre esta obra faremos, também, alguns breves comentários.

4.11 Duarte Nunes de Leão e sua *Orthographia*: breves comentários

Seguindo na esteira das obras de referência do período humanístico português, que tinham como objetivo a normatização da língua lusitana, encontra-se a obra de Duarte Nunes de Leão, publicada em 1576, ou seja, apenas dois anos após a obra de Gândavo vir ao público português.

Diversas são as diferenças entre a obra de Nunes de Leão e a de Magalhães de Gândavo – cujo detalhamento não é o nosso objetivo –, mas ambas têm em comum o propósito de estabelecer regras de ortografia que minimizassem as discrepâncias existentes nos textos e documentos oficiais em língua vernácula que já substituíra a língua latina desde o início da Idade Média.

Duarte Nunes de Leão, ao contrário de seu colega e contemporâneo, o já mencionado e discutido Pêro de Magalhães de Gândavo, inicia seu texto dando a definição de "ortografia" segundo a Etimologia: "E diz se de orthos, que quer dizer directo, & grapho, screuo, como se dixessemos sciẽcia de directamente screuer" (LEÃO, 1576. p. 1). Ao longo de seu texto, Nunes de Leão procura dar explicações mais detalhadas acerca de suas escolhas e sugestões ortográficas, não se furtando à incursão etimológica para trazer as explanações necessárias e que justificassem tais escolhas.

Mais atento às minúcias, Duarte Nunes de Leão apresenta ao leitor detalhes a que Gândavo não se prendeu, como por exemplo, à definição de "voz articulada", a que hoje chamamos "fonema". O "fonema" seria, então, a substância ou materialização da letra, constituinte das sílabas e, por conseguinte, das palavras:

> E porque as palauras, que são o subjecto desta arte, cõstão de letras, & as letras de voz, começaremos da diffinição della. E voz não he outra

> cousa senão hũa percussão, ou ferimento do aar, que se pronuncia pela boca do animal, & se forma com artéria. lingoa, & beiços. E da voz ha duas maneiras, hũa articulada, & outra inarticulada ou cõfusa. Articulada se chama, a que sendo ouvida se entẽde, & screue: a qual tambem chamão declarada, & intelligiuel, Confusa he á q̃ não representa mais que hum simplez som, como hum gemido (NUNES de LEÃO, 1576, p. 2).

Tal definição aproxima-se bastante da definição moderna de fonema, ou seja, como a menor unidade de som de uma língua com valor distintivo (inteligível). No entanto, Duarte Nunes de Leão atribuiu o conceito de voz à de letra, não fazendo distinção entre uma e outra coisa. Para ele, "letra he voz simplez, que se nota com hũa figura soo, como .a. ou .b." (LEÃO, 1576, p.2). Tal pensamento reflete a intenção – e esta não era só dele, mas também a de seus antecessores – de se reduzir ao máximo as diferenças entre a língua falada e a escrita. Assim, "voz" e "letra" seriam os dois lados de uma mesma "moeda".

Da mesma forma como Gândavo, Leão admite um alfabeto com vinte e três letras ou *figuras* (a, b, c, d, e, f, g, h, i, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, x, z, y). Porém, diferentemente de Magalhães de Gândavo, Nunes de Leão exclui apenas a letra *h*, mas mantém o *y* grego, como sendo uma das seis vogais de seu alfabeto. Contam-se, assim, vinte e duas letras em "poder", enquanto em Gândavo, vinte e uma. Como fizeram F. de Oliveira (1536) e J. Barros (1540), Duarte Nunes de Leão faz a divisão das consoantes em *mudas*, *semivogais* e *líquidas*. Esta divisão não se vê, porém, em Gândavo. Embora tenha seguido o ensinamento dos pioneiros na codificação da língua portuguesa, algumas diferenças entre Nunes de Leão, Oliveira e Barros podem ser notadas, o que evidencia o processo de estabilização da norma em curso, com teorizações que, em certos momentos, eram conflitantes ou incoerentes entre si.

Um dos exemplos que podemos trazer refere-se ao tratamento dado às vogais, especialmente àquelas ditas *grandes* e *pequenas*, ou seja, as que variam de acordo com sua abertura/fechamento (**a**, **e** e **o**). Fernão de Oliveira advogava o uso da *dobra* das vogais **a** e **o**, e do uso de uma maiúscula **E** para a letra **e**, quando estas fossem abertas (grandes). Quando fechadas (pequenas), manter-se-ia a forma comum. Assim, teríamos **a**. **aa**. e**, E**. **i**. **o**. **oo**. **u**.**,** totalizando-se oito vogais no alfabeto de F. de Oliveira. Já em João de Barros, ainda que concordasse com seu antecessor no tocante ao número de vogais, utilizou outra forma diferente de grafá-las, preferindo sinalizá-las a ter de dobrá-las ou de usar maiúsculas. Desta forma, as vogais em J. de Barros eram estas: á**. a**. **ę**. **e**. **i**. **ó**. **o**. **u**.

Duarte Nunes de Leão, por seu turno, tomará outra posição a respeito do número de vogais, bem como sobre a questão de sua abertura/fechamento. Para este autor, havia "apenas" seis vogais e não oito, a saber: **a**. **e**. **i** o**.** u**.** y. Para Nunes de Leão, a explicação para a sua discordância das propostas de Oliveira e de Barros residia no fato de que, segundo ele, a abertura e/ou fechamento das vogais tinham a ver com a sua ambiência fonética, ou seja, o que determinaria se uma vogal seria mais longa ou breve era a relação desta vogal com as letras com as quais ela se juntasse. Seu comentário sobre a letra **a**, por exemplo, serve-nos como boa ilustração:

> E a razão que faz parecer que são dous .aa. hum grãde, & hum pequeno, he a pronunciação varia, que se causa dos accentos, ou das letras a que se ajunta esta vogal. Porque quando teem o accento agudo, parece grande como em prato, & quando graue, parece pequeno, como em prateleiro (LEÃO, 1576, p. 3).

Nesse sentido, tanto Nunes de Leão quanto Magalhães de Gândavo estavam de acordo, embora este último não tivesse se detido a explicações pormenorizadas sobre o tema abertura/fechamento das vogais. Nunes de Leão faz uma longa análise de cada uma das letras do seu alfabeto (do modelo por ele proposto), apontando aquelas que, em sua ótica, deveriam ou não ser adotadas pelo usuário português, como, por exemplo, a letra **k**, a respeito da qual tece comentários sobre sua "ociosidade" no alfabeto latino, embora tenha sido tomada por estes aos gregos. Nunes de Leão fez questão de apontar as diferenças entre os conjuntos **B**, **P**, **PH**; **D**, **T**, **TH**; **L**, **LH**; **N**, **NH**; mostrando quais opções eram de uso corrente (e adequado) na língua portuguesa e quais não; quais se aproximavam da língua portuguesa por influência latina e quais se distanciavam por não se ter equivalentes – como o *th* e *ph* gregos.

Mas nem em todas as "celeumas" relacionadas à ortografia moderna lusitana posicionou-se Duarte Nunes de Leão de forma categórica. A longa discussão sobre o uso da letra **c** diante das vogais **e** e **i** manteve-se aberta para futuros posicionamentos. Embora Leão reconhecesse que o **c** português em nada se comparava ao **c** latino, posto que no latim, segundo Nunes de Leão, nunca se usou nem **k** nem **q** "[...] Porque o mesmo effecto tinha o .c. em tudo" (LEÃO, 1576, p. 18), preferiu o autor uma posição "neutra", acatando tanto **ca**, **que**, **qui**, **co**, **cu**, quanto **qua**, **que**, **qui**, **quo**, **quu** (LEÃO, 1576, p. 19). Ao que tudo indica – e aqui fica a dúvida se tal escolha fora também a dos tipógrafos da época ou uma "imposição autoral – Nunes de Leão optou por manter o uso de **qu** em todas as

palavras que podiam ser grafadas em **ca**, **co** e **cu**, já que escrevia (e sugeria que assim fosse escrito) **nunqua**, **cinquo** etc.

Outra característica que, a nosso ver, enriquece o trabalho de Duarte Nunes de Leão em relação ao de Pero de Magalhães de Gândavo é seu constante olhar para a evolução da língua, mostrando sua mudança ao longo do tempo, através de comparações com o latim, principalmente. *Da Affinidade Qve algũas letra teem entre si, & como se conuertem hũas em outras* é uma das subseções onde Nunes de Leão lança mão de todo o seu conhecimento da história da língua portuguesa para trazer ao leitor a origem etimológica dos vocábulos portugueses. Ter conhecimento da etimologia das palavras, segundo Leão, evitaria a corrupção e consequente pronunciação incorreta dos vocábulos, considerando, assim, importante ao leitor/estudioso/usuário da língua portuguesa o conhecimento dessas mudanças ao longo do tempo. Ou seja, ainda que a língua portuguesa fosse (como é) descendente da latina, havia de serem observadas as mudanças que esta sofria ao longo do tempo, distanciando-a, em vários aspectos, da língua de Quintiliano e de Varrão:

> As letras entre si teem hũas com as outras muita semelhança & affinidade & portãto facilmente se corrõpem & mudão hũas em outras não somente de hũa lingoa a outra, mas em hũa mesma lingoa. Polo que[50] tendo noticia desta semelhança, & mudança, que fazem de hũas em outras, facilmente viremos dar cõ a origem dos vocabulos corruptos. O q̃ muito serue para saber a propriedade das palauras, & uerdadeira scriptura dellas (LEÃO, 1576, p. 25).

Já perto do fim de seu texto, Duarte Nunes de Leão apresenta uma longa lista (de A – V), contendo a "Reformação de algũas palauras que a gente vulgar vsa & screue mal" (LEÃO, 1576, p. 69). Nessa lista, o autor divide em duas colunas os vocábulos, colocando na coluna da esquerda aqueles que mais comumente são grafados de forma incorreta, e na da direita a forma "correta" de seu modelo ortográfico. Interessante notar que algumas dessas palavras "mal escritas" pela "gente vulgar" tornar-se-iam a forma correta tempos depois, como **cinco** e não **cinquo**, **nunca** e não **nunqua**, **escrever** e não **screver**, **baixo** e não **baxo**, **joelhos** e não **gioelhos etc.**

Preocupou-se Nunes de Leão, também, com o uso correto das letras nos vocábulos (imagem de uma das páginas reproduzida adiante), de sorte que se não alterasse o sentido das palavras, assim como fizera Pero de Magalhães de Gândavo, porém, de maneira mais

[50] Polo que: porque, pois; uma vez que.

organizada e sistematizada que a do seu contemporâneo. Alguns exemplos (transcritos em ortografia atual) são: **Abraço**, **com os braços** | **Abraso**, **com o fogo**; **Acude**, **verbo** | **Açude**, **de moinho**; **Barca**, **que navega** | **Barça**, **vaso de palha** etc.

À pontuação, Duarte Nunes de Leão também se dedica e avança em relação a Magalhães de Gândavo. Enquanto este resume a pontuação em vírgula, ponto, dois pontos e parênteses, com brevíssimas exemplificações, aquele produz um pequeno "Tractado dos pontos das clausulas, & de outros que se põem nas palauras, ou oração" (LEÃO, 1576, p. 74). Neste "tratado", Nunes de Leão nos apresenta os sinais de interrogação, admiração, parágrafo, parênteses, meio círculo (aspas), ápices (trema), hífen, asterisco, obelisco, bráquia, divisão e ângulo. Não inclui, no entanto, o uso do acento grave, sinal este apresentado e exemplificado, como vimos, por Gândavo, o que não tira, sem dúvida, a qualidade do trabalho produzido por Duarte Nunes de Leão para a normatização da língua portuguesa, a partir de suas regras de ortografia.

Tanto em Pero de Magalhães de Gândavo quanto em Duarte Nunes de Leão – e também em Fernão de Oliveira e João de Barros, ao compararmos alguns dos pontos trazidos por esses ortografistas com o que apresentavam Oliveira e Barros – fica evidente o "dilema" com o qual conviviam aqueles que se debruçaram sobre a padronização da escrita da língua portuguesa, pois, como muito bem salienta Buescu, "[...] o ortografista se encontra(va) dividido entre a *tradição* ou o *costume* ortográfico, a *etimologia* (revalorizada pelo culto das letras e das tradições clássicas) e as *realidades fonéticas* da língua, que presenciava e procurava não ignorar" (BUESCU, 1984, p. 152).

REFORMAÇÃO DE
algũas palauras que a gente vulgar
vſa & ſcreue mal.

ERRADAS	EMENDADAS.
Acipreſte dignidade.	Arcipreſte.
Acipreſte aruore.	Cypreſte.
Acolá.	Aquolá.
Acupar.	Occupar.
Adaião.	Deão ou Daião.
Agabar.	Gabar.
Agardecer.	Agradeſcer.
Alanterna.	Lanterna.
Alcorcouado.	Corcouado.
Alicornio.	Vnicornio.
Alifante.	Elefante.
Almario.	Armario.
Almazona.	Amazona.
Aluidrar.	Arbitrar.
Aluidro.	Arbitro.
Antre.	Entre.
Apoupar.	Poupar.
Aſtim de terra.	Haſtim.
Aſtrolomia.	Aſtronomia.
Aualuar.	Aualiar.
Aualuação.	Aualiação.
Auangelho.	Euangelho.
Auoar.	Voar.
Auto, por conueniente.	Apto.
Baixo.	Baxo.
Barrer.	Varrer.
Biſconde.	Vizconde.

Bita-

'DA LINGOA PORTVGVESA. 70

ERRADAS.	EMENDADAS.
Bitalha, bitualha.	Vitualha.
Boutiçar.	Baptizar.
Boutiço.	Baptiſmo.
Ca, aduerbio local.	Qua.
Ca, por quia.	Qua.
Calidade.	Qualidade.
Cantidade.	Quantidade.
Caronica, coronica.	Chronica.
Caroniſta, coroniſta.	Chroniſta.
Chançarel.	Chançeller.
Cileiro.	Celleiro.
Cinco.	Cinquo.
Coadrar.	Quadrar.
Como, aduerbio interrogatiuo.	Quomo?
Compeçar.	Começar.
Compeço.	Começo.
Concurdir.	Concluir.
Conſelho por pouo.	Concelho.
Conſinar.	Conſignar.
Conſirar.	Conſiderar.
Contia.	Quantia.
Coreſma.	Quareſma.
Creligo.	Clerigo.
Creleſia.	Cleresia.
Dedo meiminho.	Dedo minimo.
Deſenuergonhado.	Deſauergonhado.
Deſdeque.	Deſque.
Deſpeçome.	Deſpidome.
Diſtorme.	Deforme.
Ditos.	Edictos.
Emprouecer.	Empobrecer.
Enfatiota.	Emphiteuſi.
Enfatiota.	Emphyteuta.

Fonte: Duarte Nunes de Leão - 1576

4.12 *Grammatica da Linguagem Portuguesa* (1536)[51]: Fernão de Oliveira

A obra de Fernão de Oliveira, como sabemos, foi a primeira tentativa de se codificar a língua portuguesa, assim como fizera Nebrija com a língua espanhola – aliás, este gramático terá sido a grande autoridade ibérica que servirá de modelo tanto para F. de Oliveira quanto para outros gramáticos que o sucederam, incluindo João de Barros.

Embora muito celebrado pela originalidade e riqueza de informações (históricas, geográficas, sociolinguísticas etc.) contidas em sua obra, Oliveira não é unanimidade quando se trata de "gramática", no sentido *tout court* do termo. Buescu, por exemplo, faz uma crítica velada a seu trabalho ao dizer que "A obra de Oliveira é, efectivamente, um conjunto de curiosas e judiciosas reflexões, de tipo ensaístico; em suma, uma miscelânea linguística e cultural (BUESCU, 1984, p. 15)". A autora não considera o trabalho de Fernão de Oliveira genuinamente gramatical, porque, segundo ela, o autor se manteve:

> [...] alheio à problemática gramatical no Renascimento, pelo menos a um sector determinado e importantíssimo dessa problemática, a qual

[51] Neste trabalho, optamos por utilizar a edição de 1871.

> incidia principalmente nos seguintes pontos: as partes da Gramática; as partes do discurso; a aplicação dos esquemas formais da gramática latina às línguas modernas (BUESCU, 1984, p. 17)

De fato, se compararmos com o trabalho de Antônio de Nebrija, em sua *Grammatica de la lengua Castellana*, publicada em 18 de agosto de 1492, portanto, 44 anos antes da de Fernão de Oliveira, pode-se confirmar a questão ou *problemática*, conforme Buescu (1984), no respeitante à divisão temática da obra de Oliveira. Em Nebrija, tal questão está muito bem dividida e sistematizada. Sua Gramática está dividida em cinco livros, a saber: Libro primero, en que trata de la orthographia; Libro segundo, en que trata de la Prosodia et Silaba; Libro tercero, que es de la Etimologia e Dición; Libro cuarto, que es de Sintaxe et orden de lãs diez de La Oración; Libro quinto, de lãs Intoduciones de La lengua Castellana para lós que de estraña lengua querrán deprender.

Fernão de Oliveira, por sua vez, dedica boa parte de seu trabalho, como já dissemos anteriormente, a questões fonéticas e fonológicas da língua portuguesa, o que o levará a enfatizar, notadamente, o problema ortográfico da língua vernácula, em detrimento, talvez, das outras questões linguísticas, igualmente relevantes. O modelo gramatical nebrijiano será seguido a partir de João de Barros, em cuja obra se observarão atendidos os aspectos suscitadas por Buescu e por outros pesquisadores da historiografia portuguesa.

Por outro lado, é necessário que modalizemos as observações sobre o valor do trabalho de Fernão de Oliveira no que tange à aplicação ou não das teorias gramaticais sobre as questões da língua portuguesa, conforme apontado por Buescu (1984). Borges Neto (2009) salienta o fato de Fernão de Oliveira não ter sido um teórico da linguagem e, como a maioria dos gramáticos renascentistas, esteve mais voltado para o *descrever* do que propriamente para o *prescrever* regras e normas linguísticas. Assim se posiciona Borges Neto:

> Na verdade, não é do interesse dos humanistas o desenvolvimento de teorias *explicativas* dos fatos gramaticais (João de Barros, por exemplo, recusa explicitamente o modo de fazer gramática dos especulativos). Seu objetivo primordial é *descrever* o uso linguístico dos grandes autores do passado clássico, quando se voltam para o latim, ou o uso linguístico de certa elite cultural (“doutos barões cultos”, segundo João de Barros) quando se voltam para as línguas vernáculas (BORGES NETO, 2009, p.45).

Vale lembrar que se estava dando início ao processo de gramatização da língua portuguesa, fenômeno, aliás, repetido em praticamente todas as línguas europeias (e mesmo fora do continente europeu, como foi o caso da língua tupi, no Brasil, com o trabalho do padre jesuíta José de Anchieta, em 1565). O século XVI é testemunha da grande proliferação de gramáticas e dicionários em língua vernácula. No nosso caso, Fernão de Oliveira é o grande o fundador desse processo e, em assim sendo, não se poderia esperar uma "obra prima", limpa de erros ou inconsistências. Como disse o próprio Oliveira, em seu derradeiro capítulo, que mais se afeiçoa a um "posfácio", ele não teve parâmetros pelos quais se nortear, senão as obras escritas por autores latinos sobre o latim. Assim escreveu, em tom escusatório, Fernão de Oliveira a esse respeito:

> Ser eu curto em meu escreuer: e não ser muy ornado cõ bõs exemplos: e a falta dalghũas cousas que deuera escruer e naõ fiz: e a dissonançia dalghũs termos nouos nesta arte que pus: vsando de vozes deproprias da nossa língua. Tudo ante quem naõ folga de dizer mal terá escusa com olhar a nouidade da obra: e como escreui sem ter outro exemplo antes de mi. e isto muito mais escusara o defeito da ordem que tiue em meu proçeder se foy errada (OLIVEIRA, 1871 [1536], p.120).

Em seus (curtíssimos) 49 capítulos e mais um capítulo adicional em forma de apêndice, Fernão de Oliveira descreve a língua portuguesa como ele a sentia, não a teorizando, embora não deixasse de recorrer aos grandes estudiosos da linguagem da Antiguidade, tais como Dionísio de Trácia, Prisciano, Quintiliano, Cícero, Varrão, Apolônio Díscolo etc., o que mostra, claramente, a sua grande erudição e familiaridade com os estudos linguísticos acumulados ao longo de mais de mil e quinhentos anos (até sua época; mais de dois mil até a nossa).

Apesar de toda a sua erudição, F. de Oliveira não desenvolveu novas teorias da linguagem. Como já dissemos, seu trabalho foi essencialmente descritivo e não normativo. Não se tratava de uma obra com a vocação escolar que a de João de Barros teve, por exemplo. O trabalho de Fernão de Oliveira é o trabalho de um "observador" arguto, atento às particularidades da língua portuguesa e, como humanista do século XVI que era, pôs-se a entender o funcionamento das línguas vulgares, sem, contudo, querer impor-lhes as fórmulas gramaticais do grego e do latim.

Fernão de Oliveira, ao fazer a primeira anotação da língua lusitana, defende, ao mesmo tempo, que esta seja independente, autônoma, e que tivesse "luz própria" em relação ao grego e o latim. Isso fica claro quando ele diz:

> O estado da fortuna pode cõceder ou tirar fauor aos estudos liberaes: e esses estudos fazẽ mais durar a gloria da terra em q̃. florecem. Porque Grecia e Roma so por isto ainda vivẽ: porq̃ quãdo senhoreavaõ o mundo mandaraõ a todas as gentes a elles sogeytas aprender suas línguas: e em ellas escreuiaõ muytas boas doutrinas e não somẽte o que entendiaõ escreviaõ nellas: mas tambem trasladauam parellas todo o bõ que liaõ em outras. E desta feyçaõ nos obrigarão a que ainda agora trabalhemos em aprender e apurar o seu esquecendo-nos do nosso: não façamos assy mas tornemos sobre nos agora que he tempo e somos senhores porque milhor he que ensinemos a Guine ca que sejamos ensinados de Roma: ainda que Ella agora teuesse toda sua valia e preço (OLIVEIRA, 1871 [1536], p. 12) (Grifo nosso).

Assim, antes de se produzir uma obra que viesse a ter um perfil padronizador, produziu-se uma narrativa com um cariz fundante, a partir da qual muitas outras estamparão os prefácios e frontispícios de obras de referência (gramáticas e dicionários), onde a defesa e o louvor às línguas vernáculas terão acolhida. Fernão de Oliveira foi brilhante, tanto em seus estudos sobre a língua portuguesa, como em sua defesa enquanto língua digna de reconhecimento, pois, para ele, não devíamos desconfiar "da nossa lingoa porque os homẽs fazem a lingua, e não a língua os homẽs. E e manifesto que as línguas Grega e Latina primeiro foraõ grosseiras: e os homẽs as poseraõ na perfeição q̃. agora tem" (idem, p. 13).

Oliveira tinha motivos para fazer tal defesa, afinal, Sá de Miranda, Gil Vicente, Bernardim Ribeiro e, um pouco mais tarde, o grande Luís de Camões, foram todos seus contemporâneos (Camões, o mais novo entre todos) no século XVI, sem falarmos das produções literárias dos séculos anteriores que foram organizadas em um *Cancioneiro Geral*, por Garcia de Resende, em 1516. É muito provável que F. de Oliveira tenha tido acesso a essas obras, além de outras tantas em língua estrangeira, durante suas visitas à Espanha e à Itália, tendo sido este último o país que mais influenciou os poetas e escritores lusitanos no início do humanismo português.

Se a [falta de] divisão das partes do discurso e sua categorização gramatical, bem como a ausência de planificação são aspectos comentados por estudiosos da historiografia da língua portuguesa, não se pode contestar, no entanto, que muito do que se viu nas gramáticas subsequentes, especialmente no tocante à fonologia e ortografia da língua portuguesa, teve em Oliveira a sua fonte. Já no capítulo VI, F. Oliveira aponta para as diferenças entre o alfabeto espanhol e o português. No que se refere às vogais, Oliveira é o primeiro a afirmar que nossa língua tinha menos figuras do que vogais, ou seja,

possuímos cinco letras para oito sons vocálicos, o que será retomado por João de Barros, porém, propondo outra forma de grafá-las.

Partiu também de Oliveira – e seguido por J. de Barros, com pouquíssima divergência – a percepção de que o nosso alfabeto precisaria, em sua opinião, de trinta e duas ou trinta e três letras[52], já que teríamos muitos sons a mais do que os latinos, gregos ou espanhóis. Essa dificuldade, como vimos, viria a ser tratada, mais especificamente, com os ortografistas Pero de Magalhães de Gândavo e Duarte Nunes de Leão, posto que Barros também não se posicionou de maneira categórica sobre o assunto.

Apesar de F. de Oliveira ter trazido sugestões bastante originais para a solução do problema ortográfico, problema esse que se arrastou até a primeira reforma ortográfica, já no início do século XX (mais especificamente em 1911), houve momentos de hesitação ou mesmo de "acomodação" por parte do autor, como no caso referente ao uso do "q". Esta letra, assim como a letra "k" e a "h", era totalmente "desprestigiada", ou seja, tanto para Fernão de Oliveira como para os que o antecederam e o sucederam, ela poderia muito bem ser suprimida, ficando em seu lugar a letra "c". Mas, "como q̃r q̃ seja nola auemos mester na nossa lingua assi para em alghũas dições q̃ de neçessidade tẽ .u. liquido como quase: quãdo: quãto: qual: e outras semelhantes como tambẽ para q̃ndo se seguẽ .i. ou .e. por tirar a duuida que pode aver ãntre .c. e .ç. (OLIVEIRA, 1871 [1536], p. 30).

Ora, se havia a dúvida entre o uso do "c" e do "ç" ante "e" ou "i", e, portanto, a necessidade de se manter o "q" e o "u" líquido, é porque o uso corrente não havia acatado a grafia latinizante, cuja fonte, entre outros, mas principalmente, estava em Quintiliano, frequentemente citado por Oliveira. Como vimos em Gândavo e em Nunes de Leão, ainda estava por se decidir o futuro da letra "q", uma vez que não existia consenso entre os ortógrafos e gramáticos desse e dos períodos subsequentes.

Compulsando alguns textos, aleatoriamente, de Gil Vicente [53] e de Sá de Miranda[54], apenas com o intento de sabermos se o cânone literário em formação teria sido a fonte ortográfica de Fernão de Oliveira acerca do uso do "c" com o som de "q" (e de

[52] No capítulo XIV, após apresentar todas as letras do alfabeto proposto, inclusive os modos de produção sonora (articulação) e usos adequados, Fernão de Oliveira apresenta ao leitor a seguinte "solução" para o problema ortográfico: a, aa, b, c, ç, d, e, E, f, g, h, i, j, l, m, n, o, oo, p, q, r, rr, s, ss, t, v, u, x, z, y, ch, lh, nh. O **til** (~) era considerado uma espécie de "letra-coringa", ou seja, este sinal poderia substituir os sons de ditongos nasais, assim como substituir letras em certas palavras (principalmente o encontro *ue* e *ua* após **q**), abreviando-as: quem >>> q̃m, etc.

[53] Consultamos alguns sonetos e poemas constantes na Compilação de Todas as Obras de Gil Vicente (1576).

[54] Consultamos alguns sonetos da Coleção das Obras do Doutor Francisco de Sá de Miranda, novamente impressa (1677).

outros usos, tais como do “ç” ante “e” e “i”, ou mesmo ante “a”, “o” ou “u”, em sílaba inicial), pudemos constatar que esses autores não o utilizavam. Tanto Vicente quanto Sá de Miranda serviam-se do “c” diante de “e” e “i”, quando o som representado era /se/ e /si/, respectivamente. Daí podermos inferir que, embora Oliveira não tivesse escrito um texto prescritivo, mas sim descritivo, isso não significa que ele mesmo não tivesse suas predileções ortográficas e, nesse sentido, parece-nos que ele apreciava o modelo latino, ainda que dissesse querer apartar-se dele, o que era comum entre os humanistas do século XVI, período em que as nações ocidentais buscavam firmar-se enquanto Estado-Nação, sendo a língua um de seus “estandartes”.

Após dedicar mais da metade de seu texto a questões fonéticas e fonológicas da língua portuguesa, é somente a partir do capítulo XXVI que Fernão de Oliveira começará a discutir questões morfológicas, ainda assim, a partir de aspectos fonéticos. Nesse sentido, chama-nos a atenção sua observação sobre a mudança fonética (perda de material fônico) na conjugação dos verbos, especialmente na segunda pessoa do plural do Presente do Indicativo. Sua observação sugere que mudanças linguísticas estavam já em curso, tais como com o verbo *fazer*, que conjugado no Presente do Indicativo, na 2ª pessoa do plural, passou de **fazedes** para **fazeis**, assim como com o verbo *amar*, quando **amades** passou para **amais**. Com a síncope do /d/ na última sílaba **-des**, a vogal imediatamente anterior à sílaba final forma com a vogal seguinte um ditongo, gerando um novo paradigma, a desinência **–is**, para a 2ª pessoa do plural, no Presente do Indicativo, a qual virá a ser normatizada pelo uso corrente.

As observações sobre as mudanças na língua portuguesa são outro aspecto muito interessante e de grande contribuição por parte de Fernão de Oliveira. Em várias passagens de seu texto encontramos menções a mudanças de ordem vária (social, regional, profissional, geracional etc.), o que mostra como o autor estava atento a esses fatos, diferentemente de João de Barros, cuja gramática, embora também não trazendo inovações teóricas, tinha feição prescritiva e não meramente descritiva (BORGES NETO, 2009). No capítulo XXXVIII, ao tratar das mudanças linguísticas, Oliveira afirma que

> [...] esta particularidade ou se faz ãntre offiçios e tratos como os caualeiros q̃. tẽ hũs vocabolos: e os lauradores outros: e os cortesaõs outros: e os religiosos outros: e os mecânicos outros: e os mercadores outros: ou tãbẽ se faz ẽ terras esta particularidade porq̃ os da Beira tem hũas falas e os Dalentejo outras: e os homẽs da Estremadura são diferentes dos dantre Douro e Minho: porq̃ assi como os tẽpos: assi tãbẽ as terras criaõ diuersas cõdiçoẽs e cõceitos [...] (OLIVEIRA, 1871 [1536], p. p.85).

O fato de Fernão de Oliveira não ter sido um gramático *prescritivista* não significa que ele não defendesse a manutenção do zelo e do bom uso linguístico, como se pode atestar de sua "advertência", quando diz que

> [...] a primeira e prinçipal virtude da lingoa he ser clara e q. a possaõ todos entender: e pera ser bem entendida a de ser a mais acostumada antre os milhores della: e os milhores da lingoa saõ os q mais leraõ e viveraõ continuando mais antre primores sisudos e assentados e naõ amigos de muita mudança (idem, p. 86).

Assim como em Quintiliano e Marco Varrão, principais referências que embasaram sua Gramática, Fernão de Oliveira advoga pela naturalidade da evolução linguística e sua consequente mudança; no entanto, essa mudança precisará ser pautada pelo "bom uso". A vontade individual sempre será sujeitada ao uso comum, em um sentido coseriano, poderíamos afirmar. A *norma* a que Oliveira nos permite referir é ditada pelo uso corrente, *normal*, da comunidade de fala (ideal) onde tal língua é utilizada.

Entre os capítulos XXXVIII e XLIX, Oliveira tratará das diversas partes do discurso (artigo, nome, verbo, advérbio etc.), deixando a derradeira parte (cap. 49) para, brevemente, introduzir a Sintaxe, a qual ele chama "Construição".

Para quem esperava muito desse capítulo, ele traz uma certa frustração, uma vez que o dito capítulo resume-se a uma página na qual o autor informa o leitor que somente em outra obra, supostamente em andamento, as relações entre as diversas partes da oração seriam tratadas detalhadamente. Não se sabe, porém, se tal obra foi de fato escrita ou se se perdeu.

4.13 A *Grammatica da Lingva Portvguesa* (1540): breves considerações

Diferentemente de Fernão de Oliveira, a *Grammatica da Lingva Potvguesa* (1540), escrita por João de Barros, traz, logo de início, a definição de "gramática", fato não considerado importante, ao menos aparentemente, por Oliveira. Enquanto Fernão de Oliveira inicia seu texto definindo "linguagem", em um texto que mesclava Mitologia, História e Filosofia, João de Barros pôs-se a organizar e sistematizar seu texto, baseando-se, claramente, no modelo das gramáticas latinas. Seu principal intuito era o de *prescrever* as leis e normas que regiam a língua portuguesa de seu tempo:

GRAMMATICA *DA LINGVAPORTVGVESA*.
Difinçám da Grãmatica e as pártes della.

> GRAMMATICA, E uocabulo Græ̃go: quer dizer, çiençia de leteras. E segundo a difinçám que lheos Grãmáticos dẹrã: ę hũ módo çẹrto e iu sto defalár & escreuer, colheito do uso, e autoridádedos barões doutos. Nós podemos lhe chamárartefício de paláuras, póstas ẽ seus naturáeslu gáres: pera que mediãte ellas, assy na fálacomo na escritura, uenhamo s em conhiçimento das tenções alheas (BARROS, 1540, p. 2).

Assim, sem rodeios, João de Barros estabelece as nove partes do discurso que formam as peças principais no *tabuleiro de xadrez*, que é, em sua analogia, o sistema da língua [portuguesa], a saber: nome, pronome, verbo, artigo, conjunção, preposição, adjetivo, advérbio e interjeição. À moda latina, divide a Gramática em quatro partes: Ortografia, Prosódia, Etimologia e Sintaxe.

Embora contemporâneo de Fernão de Oliveira, tendo-o conhecido pessoalmente (dois dos filhos de Barros foram discípulos de Oliveira), a obra de João de Barros difere bastante da de seu antecessor, não apenas pelo cariz normativo, mas também pela sua feição pedagógica. Conquanto Barros tenha seguido o modelo latino para a divisão e organização de sua obra, tentou, na medida do possível, afastar-se do viés especulativo que estava na base da maioria das gramáticas latinas, especialmente naquelas produzidas na Idade Média (séculos XI a XIII, principalmente). O que acabamos de dizer pode-se inferir das palavras do próprio autor, quando ele define *Orthographia*:

> Esta palaura, Orthographia, ę grega: quer dizer çiênçia de escruer direitamente. E dádo que no prinçipio onde se tráta da letera ouveramos de proseguir na Orthografia, quisęmos leuar a ordem dos artistas , e nam dos grammáticos especulatiuos, por que nóssa tençám ę fazer algũ proueito aos mininos que por esta arte aprenderem, leuando os de lęue a gráue, e de pouco a mais (BARROS, 1540, p. 40).

A "arte" teria, então, o papel pedagógico de transmitir aos iniciantes os conhecimentos necessários para o aprendizado (e o bom uso) da língua, afastando-se, o quanto possível, do modelo latino, tratando "sómente do neçessario aos principiantes" (BARROS, 1540, p. 40). É importante que lembremos que, juntamente com a sua *Grammatica*, foi publicado um *Dialogo em louvor de nossa linguagem*, além de uma *Cartinha*, publicada um ano antes (1539), trazendo os *preceitos e mandamentos da Santa madre Igreja*, e que serviram como "material extra" ao aprendizado da leitura. O *Dialogo*, além de sua função pedagógica, teve como objetivo defender a língua portuguesa, em

relação à espanhola que, à época, era tida com mais destaque, usada, inclusive, no Vaticano, como segunda língua depois do latim, enquanto a portuguesa era tida como grosseira", "áspera" e "tosca", inclusive pelos próprios escritores portugueses (HUE, 2007).

Do ponto de vista de sua fundamentação teórica, conquanto tivesse afirmado em diversos momentos que mais teria de mostrar (sobre a língua portuguesa) do que ser mostrado (da língua latina), João de Barros parte do pensamento grego, originário em Platão e Aristóteles, no que concerne às partes do discurso, ou seja, toma como base fundamental os conceitos de *nome* e *verbo*, tratando-os como "reis" em seu "tabuleiro de xadrez", sendo as outras partes do discurso – ou peças de seu xadrez – membros de sua "vassalagem".

A analogia entre a distribuição das peças de um jogo de xadrez e as partes do discurso da língua portuguesa mostra-nos que João de Barros, assim como viria fazer Ferdinand de Saussure, cerca de 400 anos depois, percebera a relação de oposição que existe entre cada "peça", dependendo de sua função no "tabuleiro". Assim, J. de Barros consegue vislumbrar a hierarquização interna entre as partes e, por conseguinte, estabelecer suas relações de dependência, nomeando-os e classificando-os em função de seu *valor* sintático dentro do *sistema* da língua portuguesa. A percepção desse sistema de valores intrínsecos, desse "jogo de oposições" dos termos de uma oração, é o que parece, para alguns autores, dar à obra de J. de Barros uma aparência mais próxima de uma obra de referência do que a que fora publicada quatro anos antes por F. de Oliveira.

Devemos apenas chamar a atenção para o fato de que, a nosso ver – e respeitando as opiniões contrárias –, a comparação que alguns autores muitas vezes fazem entre os dois primeiros gramáticos da nossa língua não levam em conta os objetivos que cada um deles tinha quando se debruçaram sobre o estudo da língua portuguesa, assim como também parecem não levar em consideração o contexto (social, cultural, profissional etc.) em que cada um deles estava inserido ou teve como fonte de sua formação intelectual. Como dissemos na subseção que trata da obra de Fernão de Oliveira, o seu trabalho foi eminentemente *descritivo* e não *prescritivo* e nem *pedagógico*, embora não deixasse de salientar a importância do bem falar e escrever, Não deu a definição de "gramática" como o fez Barros, mas a deixa clara em várias passagens de seu texto. O fato de não ter aprofundado no campo da Morfologia e da Sintaxe não torna o texto de Oliveira inferior ao de Barros. Pelo contrário. Há visíveis contribuições de F. de Oliveira ao trabalho de J. Barros, nomeadamente no que concerne à ortografia (e não faremos uma relação dessas

contribuições aqui por não ser necessário neste momento), que não são devidamente referidas ou sequer citadas por este último autor.

Feita essa ressalva, falemos um pouco mais sobre as contribuições de João de Barros para o processo de gramatização da língua portuguesa e sua consequente normatização.

Parecendo ter-se inspirado na obra de Antonio de Nebrija, tanto no que tange à sua organização temática, quanto no que concerne à terminologia, J. de Barros inicia tratando da definição de *letera* (letra), do número e de sua divisão em vogais e consoantes. Sua proposta de alfabeto tem trinta e três letras, a saber: á a b cç d e̱ e f g h I i y l m n ó o p q R r ſ t V u x z— ch, lh, nh. Aparentemente, João de Barros comete um equívoco ao adotar terminologia introduzida por Nebrija, quando afirma que a língua portuguesa teria trinta e três letras (trinta e quatro, se incluído o "til") em *figura* e vinte e seis em *poder*. Seria exatamente o contrário, já que "figura" é entendida como o que hodiernamente se chama *grafema*, e *poder* estaria relacionado à virtualidade fonemática de cada letra, ou seja, às outras possibilidades fonéticas que cada letra pode conter em si. Dessa maneira, não seriam trinta e três letras em figura, mas sim em poder. Retirando-se as letras dobradas, o **ç**, o , o **y** grego, e mantendo o **i** e o **u** nas funções de **j** e **v**, respectivamente, teríamos vinte e três letras em figura (e não vinte e seis, como quis Barros).

Assim como em Fernão de Oliveira, discute a utilidade das letras **h** e **k**, do dígrafo **qu**, rejeitado por Barros e praticamente todos os outros gramáticos do período, além do uso do **y grego** nas construções silábicas. No que se refere às sílabas, é de se notar a percepção de João de Barros à perda de *quantidade* sonora, quando comparadas às sílabas do latim. Igualmente, atenta para a questão da *tonicidade* silábica, embora não use esse termo para distingui-las.

No respeitante à Etimologia (Morfologia), João de Barros inicia conceituando *nome* e seus acidentes (qualidade, espécie, figura, gênero, número, declinação por casos). A seguir, trata das subdivisões do nome, quais sejam: Do nome próprio & comum; Do nome substantivo & adjetivo; Do nome relativo e antecedente; Da espécie do nome; Do nome patronímico; Do nome possessivo; Do nome diminutivo; Do nome aumentativo; Do nome comparativo; Dos nomes verbais; Dos nomes participiais; Dos nomes adverbiais; Das figuras do nome; Do gênero do nome; Do número que tem o nome; Dos nomes irregulares e finda com Dos casos do nome.

Das subdivisões acima, poderíamos tecer vários comentários acerca das ideias gramaticais de João de Barros, mas como isso nos tomaria muito tempo e espaço, nos limitaremos a poucas observações que consideramos dignas de nota.

Uma das observações que gostaríamos de fazer refere-se ao fato de J. de Barros explicar os termos da oração a partir de um recurso morfossintático e não meramente morfológico. Ao tratar do "Nome Substantivo e Adjetivo" (BARROS, 1540, p. 6-6v), Barros utiliza sintagmas para facilitar a explicação da diferença entre o que viria a ser nome substantivo e nome adjetivo. Define *substantivo* como "aquilo que por si pode estar, e não recebe esta palavra *coisa*", e dá como exemplo a impossibilidade de se dizer "cavalo coisa" ou "touro coisa". Mostra, assim, que na combinação de um substantivo com um adjetivo o primeiro é termo *independente* e o segundo, *dependente*. E nesta relação de dependência, define *adjetivo* como "nome que não tem ser por si, mas está encostado ao substantivo, e pode receber em si esta palavra *coisa*" (BARROS, 1540). Assim temos "ó que formoso cavalo", "que bravo touro" (coisa formosa; coisa brava).

Apesar de parecer estar a caminho de uma divisão categorial entre *substantivo* e *adjetivo*, João de Barros mantém as duas categorias dentro da mesma classe (dos nomes). Entretanto, marca a distinção entre a língua portuguesa e a latina quando percebe e registra que, no latim, os substantivos têm sua significação identificada pelos casos, ao passo que, no português, a identificação se dá tanto pelo caso quanto pelo uso do *artigo*, inexistente no latim, mas presente nos gregos. Segundo o próprio Barros, *"*Nós não somente conheçemos o nósso gênero persignificaçam como os latinos, mas per artigo, como os gregos (BARROS, 1540, p. 10v).

Uma outra observação a ser feita acerca do trabalho de João de Barros refere-se à atenção dada à *Construição* (Sintaxe). É nesta seção onde nos parece ter Barros mais se dedicado a mostrar as idiossincrasias da língua portuguesa, quando diferencia a nossa língua da latina, ainda que assuma ter de seguir o modelo latino. Pois foi justamente ao utilizá-lo que João de Barros pôde contrastar os esquemas latinos contra os da língua portuguesa, como, por exemplo, ao falar das *declinações* que desapareceram (BARROS, 1540, p. 13v); da redução das conjugações verbais (BARROS, 1540, p.21v); da formação da voz passiva e analítica (BARROS, 1540, p. 19v); da existência do artigo (BARROS, 1540, p. 12), etc.

Se tais observações não foram todas "inovações" de João de Barros, posto que antes dele já havia outros gramáticos trabalhando para a codificação de línguas vernáculas, nomeadamente na Itália e na Espanha, podemos dizer que J. de Barros

contribuiu grandemente para a codificação da língua portuguesa e sua consequente padronização. Sua *Grammatica*, longe de estar livre de inconsistências, foi, juntamente com a de Fernão de Oliveira, um clássico exemplo da produção linguística do Renascimento português.

4.14 O século XVII e o surgimento da Gramática de Port Royal

O início do século XVII manteve, sem muitas alterações, o mesmo embate entre empiristas e universalistas. A questão dos universais linguísticos, conforme já dissemos, continuava aberta. Os empiristas acentuavam a necessidade de se ajustarem as teorias linguísticas vigentes em face do que os dados colhidos através das observações do funcionamento das línguas vivas demonstravam. Com o aumento das línguas vernáculas sendo aprendidas, "confronta-se o inglês, o francês, o alemão, o italiano, e os quadros impostos pelo latim ficam cada vez mais desacreditados" (KRISTEVA, 1969, p. 185). Os universalistas, por seu turno, insistiam em aplicar a lógica às línguas e, através dela, mostrar que todos os idiomas possuíam uma base estrutural ou um *fundo* comum, e era esta base ou fundo comum que deveria ser descoberto, sobre a qual nada mais havia do que os ditos "acidentes superficiais".

A curiosidade sobre o funcionamento das línguas vulgares no século XVI, que levou vários estudiosos ao trabalho comparativo entre elas, visando à determinação de suas origens comuns, adentrou (e atravessou) todo o século XVII. Dentre esses "curiosos", segundo informa Weedwood (2002), estava o francês Claude Lancelot que, durante o seu trabalho de compilação de livros didáticos das línguas latina, grega, espanhola e italiana, percebeu que havia aspectos em comum entre elas. Supôs, então, que tais aspectos seriam comuns a todas as demais línguas do mundo. Seu compatriota e lógico Antoine Arnauld, usando o método indutivo, confirmou as suposições do colega gramático.

Com o trabalho lógico-gramatical de Lancelot e Arnauld, reintroduziram-se as teorias medievais dos *modi essendi, modi inteligendi* e *modi significandi*, mas com uma diferença de perspectiva: buscava-se não só a análise das palavras, mas também como elas se relacionavam entre si, tanto no nível frástico quanto no nível do período composto. Surge, assim, a *Gramática Geral e Razoada de Port Royal*, publicada em 1660 que, segundo Mattos e Silva (2015), propõe "um estudo 'das unidades superiores' (juízo e

raciocínio) e a *proposição* se torna o elemento de base da reflexão gramatical por ser a expressão mínima do juízo e do raciocínio" (MATTOS e SILVA, 2015, p. 26-27).

Sobre essa "nova" abordagem, assim se colocaram os próprios Arnauld e Lancelot:

> Todos os filósofos ensinam que há três operações do nosso espírito: CONCEBER, JULGAR, RACIOCINAR.
> CONCEBER não é mais do que um simples olhar do nosso espírito para as coisas, quer dum modo puramente intelectual, como quando eu conheço o ser, a duração, o pensamento, Deus; quer com imagens corporais, como quando eu imagino um quadrado, um círculo, um cão, um cavalo.
> JULGAR é afirmar que uma coisa que nós concebemos é assim ou não é assim: como quando depois de ter concebido o que é a *terra* e o que é *redondez*, eu afirmo da *terra* que ela *é redonda*.
> RACIOCINAR é servir-se de dois juízos para fazer um terceiro: como quando depois de ter decidido que toda virtude é louvável, e que a paciência é uma virtude, eu concluo que a paciência é louvável. Donde se vê que a terceira operação do espírito é apenas uma extensão da segunda; e assim basta-nos considerar as duas primeiras, ou o que da primeira está contido na segunda; pois os homens não falam apenas para exprimir o que concebem, mas quase sempre para exprimirem os juízos que fazem sobre as coisas que concebem. O juízo que fazemos sobre as coisas, como quando eu digo *a terra é redonda*, chama-se PROPOSIÇÃO; e assim, qualquer proposição contém necessariamente dois termos: um chamado *sujeito*, que é aquele de que se afirma, como *terra*; e outro chamado *atributo*, que é o que se afirma, como *redonda*; e, além disso, liga-se entre esses dois termos, *é* (ARNAULD; LANCELOT, [1660] 2001, p. 29-30).

Assim estabelecidas, essas operações cognitivas estariam na base das distinções gramaticais, propiciando, dentro dessa lógica, o estabelecimento das demais partes do discurso e o estudo da sintaxe. Partindo-se da premissa de que essas operações mentais são universais e, portanto, inerentes ao raciocínio humano, definia-se o caráter racional-linguístico da *Grammaire* em seu esforço de organizar e sistematizar não só a língua francesa (a língua materna de Lancelot e Arnauld), mas também as demais línguas *usuais*, como eles denominavam na *Grammaire*.

A Gramática de Port Royal, apesar de retomar boa parte do pensamento medieval – especialmente dos modistas –, avançou em direção a uma sintaxe linguística, a partir de uma *sintaxe lógica*. A hierarquia aristotélica que, na organização das diferentes partes do discurso, colocava nome e verbo no mesmo nível ou posição, cede, dessa vez, lugar a uma outra sistematização da língua em que o verbo e não mais o nome é que passa, nas palavras de Kristeva, a ser o *eixo determinante*. Conforme essa autora,

> [...] embora os nomes e em geral todas as partes do discurso que designam os objetos *concebidos* sejam indispensáveis à *construção* do juízo, e portanto, da proposição, o seu eixo, como já dissemos, é o verbo. Para os gramáticos de Port Royal, o verbo é o que *afirma*, e já não o que marca o tempo (como o era para Aristóteles) ou a duração (como o era para Scaliger). Por outras palavras, qualquer verbo comporta sempre o sema *é*, ou qualquer verbo é, em primeiro lugar, o verbo *ser* (KRISTEVA, 1969, p. 195).

Dessa maneira, uma frase como *Cristina corre* possui, em sua essência, o verbo *ser* mais um atributo equivalente a *Cristina é corredora*. Da mesma forma se dissermos *Paulo vive*, equivaleria a dizer *Paulo está vivo*. Nota-se com isso que a proposição do tipo *sujeito*/*predicado nominal* está na essência de qualquer enunciado, o que evidencia a prevalência da relação lógica entre as palavras e as coisas ou os objetos do mundo real. O verbo, por sua vez, ao exercitar *o movimento do espírito*, como os dois autores franceses diziam, faria a ligação entre as coisas e como elas se davam a mostrar. A função principal do verbo é "significar a afirmação, isto é, indicar que o discurso, em que essa palavra é empregada, é o discurso de um homem que não concebe somente coisas, mas que as julga e as afirma" (ARNAULD; LANCELOT, [1660] 2001, p. 81).

Conceber, *julgar* e *afirmar* ("afirmar" como síntese do processo conceber-julgar-raciocinar) representa, como já vimos, o pensamento lógico que se encontra no centro dos estudos linguísticos de Port Royal, pensamento lógico esse que tem forte ligação com a concepção modista de língua(gem), ainda que já apresentando contornos mais "realistas", em face dos fatos linguísticos observados no francês e em outras línguas (europeias ou não) que, invariavelmente, contestavam as teorias até então defendidas. Como já dito, os quadros latinos mostravam-se incompatíveis com a realidade estrutural das línguas vernáculas, embora isso não tenha impedido que vários gramáticos continuassem a produzir gramáticas de línguas vulgares, tendo como base a gramática latina – *gramática* no sentido de sistema.

Isso se comprova a partir de algumas alterações conceptuais que se podem observar no trabalho de Arnauld e Lancelot, em relação ao dos modistas da Idade Média, e mesmo do século imediatamente anterior, o século XVI. A concepção de verbo, por exemplo, era para os modistas o termo ou a parte do discurso que, conforme a explicação de Beccari do texto de Tomás de Erfurt, "significa o ser (esse) ou a mudança de estado em contraste com o nome, que significa o ente (ens) ou a permanência em um mesmo estado. Isso significa que o verbo e o nome são essencialmente diferentes" (BECCARI,

2007, p. 219). Já para os gramáticos de Port Royal, essa afirmação de que apenas os verbos estariam essencialmente relacionados à mudança de estado devia ser "modulada", posto que "[...] há verbos que não significam ações, nem paixões, nem o que acontece, como *existit* ("existe"), *quiescit* ("repousar"), *friget* ("faz frio"), *alget* ("gela"), *tepet* ("está quente"), *calet* ("faz calor"), *viret* ("enverdecer"), *claret* ("amanhecer") [...]" (ARNAULD; LANCELOT, [1660] 2001, p. 84), evidenciando-se, assim, que há aspectos semânticos que estão presentes em certos verbos e ausentes em outros, tais como nos exemplos acima, que indicam um estado ou mudança de estado (enverdecer, por exemplo, indica mudança de estado ou processo, equivalendo a *tornar-se verde*, ou mesmo amanhecer, significando o *chegar da manhã*).

Além de terem chamado a atenção para os verbos e seus diferentes traços semânticos, Arnauld e Lancelot também apontaram para a existência de palavras que não eram verbos, mas que também emprestavam o sentido de mudança, tais como o adjetivo *fluens* ("fluente" ou "o que flui") que equivaleria ao verbo *fluere* ("fluir"), quando conjugado *fluit* ("flui") (ARNAULD; LANCELOT, [1660] 2001, p. 84).

A substantivação de verbos foi também outra observação feita pelos dois estudiosos franceses ao afirmarem que o infinitivo dos verbos é muito frequentemente um nome. Assim, dão como exemplo, apenas como ilustração, os verbos "beber" e "comer", que poderiam (como na verdade podem) assumir a função de substantivo ao se lhes adicionar o artigo definido *o*, e assim teríamos *o beber*, *o comer* etc. (ARNAULD; LANCELOT, [1660] 2001, p. 85), o que difere daquilo que defendia Tomás de Erfurt, em sua Gramática Especulativa. Nas palavras de Beccari, ao interpretar as definições modísticas das classes "verbo" e "nome", no texto de Erfurt, nos informa que "[...] a "matéria" do verbo, que é o seu modo de significar a mudança (esse), distingue-o completamente do nome, cuja matéria é o modo de significar a permanência (ens)" (BECCARI, 2013, p. 497). Ou seja, o verbo, por possuir matéria diferente da do nome, distancia-se deste último e, portanto, do ponto de vista morfológico, não pode confundir-se com ele.

A explicação para isso reside no fato de que, na Gramática Especulativa de Tomás de Erfurt, segundo Beccari (2013), para cada construção havia um termo dependente, chamado por Erfurt *aposto* (*appositum*), e outro independente, chamado *suposto* (*suppositum*). Nessa definição, o termo *suposto* sempre faz referência de forma mais direta a um referente no mundo real que, necessariamente, são as substâncias (substantivos). No exemplo trazido por Erfurt (*apud* BECCARI, 2013, p. 117),

observamos que todos os termos terão seu modo de significar dependente do modo de significar de outros termos hierarquicamente mais importantes, do mais dependente (aposto) até o independente (suposto). Assim temos:

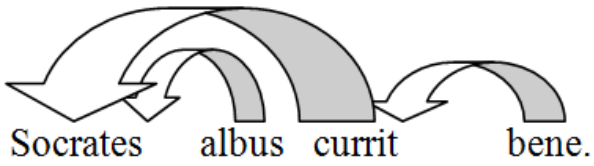
1) Albus Socrates currit bene. [O pálido Sócrates corre bem.]

Isto, de acordo com Becari (2013), deve ter o seguinte desdobramento analítico:

2) Albus Socrates. (em que Albus depende de Socrates);
3) Socrates currit. (em que currit depende de Socrates);
4) Currit bene. (em que bene depende de currit).

Esquematicamente, Beccari (2013) traz a seguinte demonstração dos níveis de dependência sintática entre os termos, onde as setas ilustram essas relações de interdependência:

5)



Na construção acima, *Sócrates* (ele) é o termo *suposto*, uma vez que se refere diretamente a um referente no mundo (a uma substância, que pode ser uma coisa, animal ou pessoa), e que, no caso em questão, é Sócrates (nome próprio substantivo). Assim, é a partir do substantivo que todos os outros termos dependerão, mantendo-se a forma canônica, de origem aristotélica, **N** + **V.** Como o nome é significado pelo modo *ens* (ente) e, de acordo com o pensamento modista, atributos não poderiam existir sem a existência de um ente, "bem" em "O pálido Sócrates corre bem" é uma qualidade dessa substância (Sócrates) – e não um advérbio de modo, modificando o verbo "correr", como analisaríamos hoje. Em outras palavras, o aposto *bem*, nessa construção, só existe por causa da existência do suposto independente "Sócrates" (substantivo).

Um verbo poderia, porém, na concepção modística, assumir uma função de nome, como no exemplo trazido por Erfurt (*apud* BECCARI, 2013, p. 384), porém, não substantivado, como se vê a seguir:

6) Currere velociter est bonum. |Correr velozmente é bom|.

Onde "correr" não se classifica como suposto independente, já que não remete a nenhuma substância do mundo real. Por essa razão, "velozmente" liga-se ao verbo "correr", pois é um advérbio de modo – analisado por Tomás de Erfurt, de acordo com Beccari (2013), como um *advérbio de qualidade*, e não de modo. Não se veem processos de substantivação entre os modistas como se evidencia em Port Royal, embora, como já dissemos, os verbos na forma infinitiva eram para Lancelot e Arnauld "substantivos em sua essência".

Dentre os avanços nos estudos da linguagem trazidos pelos Solitários de Port Royal, parece-nos ter sido, como afirmara Mattos e Silva (2015), aquele que se refere às estruturas superiores, saindo do nível da proposição simples do tipo *sujeito/predicado* para o nível da subordinação. Além disso, o sujeito deixa de reduzir-se a uma substância (ou suposto independente, como definiam os modistas), e alarga-se ao nível oracional. Assim, ao tratar do pronome relativo *que*, Arnauld e Lancelot mostram que esse pronome pode fazer parte do sujeito, formado por um núcleo substantivo e uma oração adjetiva introduzida por *que*.

Para explicitar essa construção, os estudiosos de Port Royal partem da seguinte oração:

7) Deus invisível criou o mundo visível.

Desta proposição desdobram-se outras duas que são:

8) Deus é invisível;
9) O mundo é visível.

A conjunção *que* entra na construção de um período composto, fazendo com que a oração (8) se torne o sujeito da principal (criou o mundo), enquanto a (9) funcionaria

como oração subordinada adjetiva restritiva, ligada ao substantivo “mundo”, conforme se configura em (10):

10) Deus que é invisível criou o mundo que é visível.

Ao longo de todo o capítulo IX (Parte II da Gramática), que trata *Do pronome chamado relativo* (pp. 60-68), outras funções substantivas do pronome relativo *que*, tais como objeto direto, objeto indireto e sujeito são abordadas e ilustradas com vários exemplos em latim e em francês. Mas Arnauld e Lancelot não se olvidaram de apresentar a conjunção *que* como *conjunção integrante* de uma oração subordinada, conforme os dois exemplos extraídos da *Grammaire* (ARNAULD; LANCELOT, [1660] 2001, p.66):

11) *Je suppose que vous serez sage*. |Eu suponho que vós sereis sábio|;
12) *Je vous dis que vous avez tort*. | Eu vos digo que não tendes razão|.

E assim explicam a característica desse item gramatical:

> [...] esse *que* ai está de tal modo despojado de sua natureza de pronome, que só exerce a função de ligação, a qual demonstra que as proposições *Vous serez sage*; *Vous avez tort* constituem apenas partes das proposições completas: *Je suppose* etc.; *Je vous dis* etc. Observamos duas situações em que o relativo, com seu emprego de pronome, não faz mais que unir duas proposições [...] (ARNAULD & LANCELOT [1660] 2001, p. 66).

Sobre as conjunções propriamente ditas, Arnauld e Lancelot explicam, no capítulo XXIII, que “[...] essas partículas significam apenas a operação de nosso espírito, que agrupa e desagrupa as coisas, que as nega, que as considera de modo absoluto ou condicional” (ARNAULD & LANCELOT, [1660] 2001, p.123). É interessante observar que o *não* encontra-se entre as partículas classificadas como *conjunção* pelos gramáticos de Port Royal, e não como advérbio de negação – as outras principais são *e*, *ou*, *se*, *portanto*) (ARNAULD & LANCELOT, [1660] 2001).

Na divisão que Arnauld e Lancelot fizeram dos signos que o homem inventou para exteriorizar tudo o que se passa em seu espírito, as categorias gramaticais foram colocadas em dois grupos (ou tipos, como chamaram eles) distintos. O primeiro grupo ou tipo agrupa as palavras que significam os objetos do pensamento, que são *nomes*, *artigos*,

pronomes, *particípios*, *preposições* e *advérbios*. O outro grupo ou tipo encerra as palavras que significam a forma ou modo de nossos pensamentos, que são *verbos*, *conjunções* e *interjeições*.

Olhando com os olhos do presente e, por isso, já admitindo o risco do anacronismo no qual estamos susceptíveis a incorrer, percebemos com certa surpresa e admiração o fato de os Solitários de Port-Royal terem incluído no primeiro grupo os *artigos*, *preposições*, *advérbios* e *pronomes*, visto que essas palavras não significam *objetos* tal qual se concebeu enquanto *substâncias* do mundo real. Por outro lado, os *verbos* que representam ações e estados e, portanto, remetem ao mundo real, foram inseridos no grupo das palavras que indicam o modo ou maneira de expressarmos os objetos em nosso pensamento. É intrigante, porque os próprios Arnauld e Lancelot definiram os verbos como sendo essencialmente "substantivos", conforme os exemplos por eles mesmos apresentados ("o beber", "o comer" etc.).

Teríamos, assim, como definição para o grupo dos "objetos de nosso pensamento", aquilo que conhecemos atualmente como *Inventário aberto*, onde se encontram as palavras que remetem ao mundo biossocial/antropocultural, ou seja, os *lexemas*; e, como definição para o grupo das palavras que remetem à "forma ou maneira" de nossos pensamentos, aquilo que conhecemos como *Inventário fechado*, onde se encontram as palavras gramaticais, sem que essas espelhem os objetos desse mesmo mundo biossocial/antropocultural, ou seja, os *gramemas* (SAUTCHUK, 2010).

A menos que para Arnauld e Lancelot os "objetos" concebidos em nosso pensamento fossem verdadeiros sintagmas nominais do tipo *Aquela casa de madeira pintada de azul* ou *Uma casa de madeira pintada de azul* – hipótese improvável –, e que se articulando com os verbos e as conjunções construiriam proposições, tal distinção de palavras nos grupos por eles elaborados parece-nos inconcebível.

Inconcebível também pareceu para M. Charles Duclos, secretário perpétuo da Academia de Ciências Francesa, que, na segunda edição da Gramática de *Port Royal*, em 1754, escreveu observações – algumas laudatórias; outras, nem tanto – sobre a *Grammaire* e alguns dos conceitos e definições trazidos por Arnauld e Lancelot. Essas observações fizeram parte de todas as edições seguintes, desde 1754, até as atuais, traduzidas em vários idiomas (inclusive a que usamos neste trabalho, publicada pela Martins Fontes, em 2001).

Sobre essa distinção das palavras que remetiam ao mundo real e as que remetiam ao modo de expressá-las, tema abordado logo no capítulo I da segunda parte, assim se posicionou Duclos:

> Os senhores de Port Royal, neste capítulo, estabelecem os verdadeiros fundamentos sobre os quais firmam a metafísica das línguas. Todos os gramáticos que deles se afastaram ou os ignoraram incidiam no erro ou na obscuridade. M. Du Marsais, tendo adotado o princípio de Port Royal, acertou em retificar a aplicação em relação aos pontos de vista do espírito. Realmente, os senhores de Port Royal, depois de terem distinguido tão bem as palavras que significam *os objetos dos pensamentos* daquelas que indicam *o modo de nossos pensamentos*, não deveriam ter colocado na primeira classe o *artigo*, a *preposição*, nem mesmo o *advérbio*. O *artigo* e a *preposição* pertencem à segunda[55]; e o *advérbio*, contendo uma preposição e um nome, sob diferentes aspectos poderia se reportar a uma ou outra classe (DUCLOS *apud* ARNAULD & LANCELOT, [1660] 2001, p. 175).

Apesar de alguns equívocos conceptuais apresentados na Gramática de Arnauld e Lancelot, não há dúvidas sobre o seu papel enquanto instrumento metalinguístico voltado ao ensino-aprendizagem de línguas vernáculas. Muitos foram os avanços, por exemplo, sobre a análise sintática em nível oracional, como já aludido, servindo de base para muitas gerações de gramáticos e lexicógrafos. A título de ilustração, podemos fazer mais algumas comparações entre a obra dos Solitários de Port Royal e a *Gramática Especulativa* de Tomás de Erfurt. É bem verdade que praticamente três séculos as separam; tal fato, porém, não invalida a comparação e nos serve de contexto histórico, em que se percebe a evolução dos estudos e reflexões sobre a linguagem, ao longo desse período e sintetizados na *Grammaire* de Port Royal.

Na Gramática Especulativa de Tomás de Erfurt, em ótima tradução de Alessandro Joselito Beccari (2013), encontramos a definição e as propriedades da palavra *preposição*. O modista assim a define, no capítulo XLI, página 80: "O modo de significar essencial mais geral da preposição é o modo de significar por meio do modo de aderir a outro casual, restringindo-o e redirecionando-o. Esse modo da preposição é derivado da propriedade da determinação e da restrição nas coisas" (ERFURT *apud* BECCARI, 2013, p. 352). Ou seja, na concepção modística, ao unir-se a uma palavra, a preposição delimita

[55] Talvez devesse Duclos ter também sugerido a inserção dos *pronomes* na segunda classe, posto que, como sabemos, esses, igualmente, não espelham nenhum objeto ou ação do mundo real, biossocial/antropocultural, se considerados isoladamente. Portanto, *Aquela* [...] *de madeira pintada de azul* não faz nenhum sentido sem a presença da *substância* "casa".

(restringe) com ela um significado, direcionando-a ao caso *oblíquo*[56]. Este novo significado será, então, *colocado* (redirecionado) com um verbo, definindo, assim, o sentido global da construção.

Dessa forma, conforme Beccari (2013), a palavra *via* (rua, em latim), ao ser restringida pela preposição *in* (que rege tanto pelo acusativo quanto pelo ablativo), gera o oblíquo (término ou complemento da ação verbal) *in via*, o qual, ao ser redirecionado a uma ação verbal, tal como *ambulo* (ando, caminho), forma a proposição *in via ambulo* (caminho pela rua). O processo de restrição e redirecionamento não se limita, contudo, apenas à construção de proposições. Ele pode também acontecer na formação de sintagmas nominais do tipo **N** + **prep.** + **N**, como, por exemplo, em *annunlus ex auro* (anel de ouro). A preposição latina *ex* (de) restringe a palavra *aurum* (ouro) e a redireciona a um outro nome, formando um sintagma nominal.

Assim, Tomás de Erfurt salienta o fato de que as preposições não têm sua existência vinculada, necessariamente, à transitividade de um verbo, posto que elas podem ligar-se tanto a verbos intransitivos quanto a palavras que não denotam ação ou apresentam transitividade. Assim disse o mestre modista:

> Observe-se que a preposição não é encontrada por causa de verbos de transição violenta, como alguns dizem. De fato, isso não parece ser gramaticalmente possível de dizer, porque o gramático desconsidera a transição lenta ou a veloz. Também existem alguns verbos que exigem preposições, embora não tenham nenhuma transição, nem veloz nem lenta, como quando se diz: *sum in domo* ("Estou em casa"). Da mesma forma, em *annulus ex auro* ("anel de ouro"), o nome annulus ("anel"), exige preposição, embora não possua nenhuma transição, como fica autoevidente (ERFURT *apud* BECCARI, 2013, p. 352).

Na Gramática Especulativa de Tomás de Erfurt, as preposições, como já foi dito, têm como modo de significar mais geral o de aderir a um casual, marcando o caso oblíquo, o qual, na morfossintaxe da língua portuguesa atual, é analisado ou como adjunto adverbial (*in via* – pela/na rua) ou como adjunto adnominal (*ex auro* – de ouro), ou ainda como agente da passiva (*Bella a regina gesta sunt* – As guerras são lideradas pela rainha) conforme sua aderência a outras palavras. Além disso, Tomás de Erfurt aponta para a propriedade que as preposições possuem de unirem-se diretamente a outras palavras, "completando, mudando ou diminuindo" o seu significado, ou seja, deixando de ser

[56] De acordo com Beccari (2013, p. 473), "Na GS, o oblíquo é, de modo geral, o nome com marcação de caso que funciona como o término de uma ação verbal".

preposições para tornarem-se prefixos[57], como nas palavras *distraho* (“desuno”), *reprobo* (“reprovo”) e *regredior* (“retrocedo”). Sobre as características gerais da preposição, Erfurt diz que

> Deve-se observar que a preposição é assim chamada por se antepor, porque, segundo os gramáticos, ela se antepõe às partes do discurso de duas maneiras: por aposição, quando a preposição conserva-se na força da separação, e permanece uma preposição por meio de seu modo de significar essencial mais geral. E essa é a verdadeira preposição e distingue-se das outras partes do discurso. Ou, a preposição antepõe-se às partes do discurso por meio da composição e então não se mantém como uma palavra independente nem como uma parte do discurso, mas fica sob influência da força da palavra com que se compõe e, dessa forma, não restringe nem redireciona, mas completa, muda ou diminui (ERFURT *apud* BECCARI, 2013, p. 356-357).

Tomás de Erfurt menciona, sem exemplificar exaustivamente, um total de quarenta e nove preposições latinas, sendo trinta regidas pelo acusativo, quinze pelo ablativo e quatro que são regidas tanto pelo acusativo quanto pelo ablativo. Os gramáticos de Port Royal, por sua vez, mencionam as 28 principais preposições usadas no francês e, diferentemente de Erfurt, apresentam-nas funcionalmente, indicando suas variações semânticas de acordo com cada contexto de uso. Assim, as preposições francesas distribuem-se atendendo às seguintes situações, conforme entenderam os gramáticos de Port Royal:

1) De lugar; de situação e de ordem;
2) De tempo;
3) Do ponto para onde se vai;
4) Do ponto que se deixa;
5) Da causa (eficiente; material; final);
6) Outras relações de união; de separação; de exceção; de oposição; de supressão; de permuta; de conformidade[58].

[57] Para um estudo sobre essa mudança de função das preposições portuguesas, vale a pena conferir o trabalho de Davi Oliveira Santana (2006), da Universidade Federal da Bahia, cuja dissertação de mestrado *Prefixos derivados de preposições em textos de língua portuguesa dos séculos XVII e XVIII* traz valiosas informações sobre a diacronia das preposições portuguesas, no processo de gramaticalização entre os séculos XIV e XVIII.

[58] Para os gramáticos de Port Royal, *selon* (“segundo”) era uma preposição e não uma conjunção de conformidade, como a conhecemos. *Selon la raison* (“Segundo à razão”) é o exemplo apresentado (ARNAULD; LANCELOT [1660] 2001, p. 76).

Embora a quantidade de preposições usadas no francês fosse quase a metade das que eram utilizadas no latim, Arnauld e Lancelot comentaram sobre a causa da obscuridade do sentido nas línguas em razão da forma confusa pela qual diferentes preposições eram usadas para as mesmas relações, tais como em *Il est dans Paris* e *Il est en Italie* (Ele está em Paris. Ele está na Itália), ou ainda *Il est a Rome* (Ele está em Roma), ou seja, três preposições diferentes para se tratar da mesma relação. Contrariamente, havia também o uso de uma mesma preposição para se tratar de relações diferentes, não opostas entre si, como era o caso da preposição "de", como em *Soldats retranchés du regiment* (Soldados retirados do regimento) e *De Pierre ou de brique* (De pedra ou de tijolo (ARNAULD; LANCELOT [1660] 2001, p. 75-76).

Para Arnauld e Lancelot, o estudo das preposições era um problema porque "[...] em nenhuma língua [aconteceu] o que a razão teria desejado, isto é, que cada preposição designasse apenas uma relação e que cada relação fosse designada por apena uma preposição" (ARNAULD; LANCELOT [1660] 2001, p. 77). Ou seja, a opacidade das preposições ia de encontro à lógica, posto que se evidenciava a força do *uso* em relação às rédeas da razão. Era o *uso* que determinava as regras de colocação e não o contrário. Dessa mesma maneira também parece ter pensado o já citado M. Duclos, que, em suas observações sobre a Gramática de Port-Royal, assim se posicionou sobre as ideias de Lancelot e Arnauld no tocante às preposições:

> Uma preposição não indica somente relações diferentes, o que já denota uma falha numa língua, mas marca relações opostas, o que parece um vício, mas é também uma vantagem. Se cada relação de uma ideia com uma outra tivesse sua preposição, o número delas seria infinito, sem que daí resultasse precisão maior. O que importa se a clareza provenha apenas da preposição ou com sua união com os outros termos da proposição? O que importa é que o espírito reúna ao mesmo tempo todos os termos de uma proposição para concebê-la. Só a preposição não é suficiente para determinar as relações; ela serve então para unir os termos: e a relação entre eles é assinalada pela inteligência, pelo sentido de toda frase (DUCLOS *apud* ARNAULD & LANCELOT [1660] 2001, p. 197).

Apesar do comentário não muito produtivo com relação às preposições e sua falta de transparência semântica, os gramáticos de Port Royal fizeram um grande trabalho no esforço de inventar as situações de uso e como cada preposição exercia sua função em ambientes linguísticos distintos. Esse avanço na percepção dos diferentes usos das preposições é digno de nota quando comparamos com as definições trazidas por Amaro

de Roboredo, em seu *Methodo Grammatical para todas as Linguas* (1619), ou mesmo por João de Barros, com a sua *Grammatica da Lingua Portugueza* (1540). Embora ambas as obras representem, assim como a de Fernão de Oliveira (1536), uma evolução dos estudos da linguagem em língua portuguesa da era moderna, as definições das categorias gramaticais estavam ainda muito presas (como era normal de ser) às regras da língua latina.

Na seção *Da Construiçam das partes*, João de Barros (1540, p. 30-31) deixa clara essa dependência ao falar que, na distribuição das partes do discurso, "[...] cada nação tem sua ordem: por não serem universais a todos, lhe podemos chamar acidentes. Nós tomaremos da nossa construção o mais necessário, imitando sempre a ordem dos latinos, como temos de costume" (Grifo nosso). No tocante às preposições, João de Barros as define de forma semelhante a Tomás de Erfurt ao dizer que:

> Preposição é uma parte das nove que tem a nossa gramática, a qual se põe entre as outras partes, por ajuntamento ou por composição. Quando é por ajuntamento, ordena-se por este modo: Eu vou à escola. Esta letra "à", posta ante da escola, se chama preposição, a qual rege o caso acusativo, e neste está o nome escola. E se disser, eu aprovo tua doutrina, é por composição: cá se compõe esta letra "a" com "provo", e dizemos *aprovo* (BARROS, 1540, p. 29) (Grifo nosso).

Amaro de Roboredo, por seu turno, definiu o termo, dizendo que:

> Preposição é palavra que carece de número e rege casos, a que se antepõe e faz composição com outras palavras [...]. Em algumas línguas há também preposições que regem o genitivo e dativo, como na portuguesa[59] e grega, mas na latina, regem somente o acusativo e o ablativo. Em qualquer língua é limitado o número delas (ROBOREDO, 1619, p. 68).

Observa-se que, tanto em Barros quanto em Roboredo, as definições não vão além do nível formal, demonstrando-se apenas o perfil morfossintático dessa classe gramatical. Não se trata aqui de uma crítica ao trabalho de Barros e de Roboredo, mas sim o de pontuar o fato de que Arnauld e Lancelot já concebiam algo além do nível meramente formal, lógico-racional. Não por acaso, suas ideias servirão como base da reflexão sobre a linguagem, adotadas por vários gramáticos do século XVIII e boa parte do XIX, como

[59] Na gramática de João de Barros (1540, p. 34), o dativo não é contemplado em sua distribuição dos casos, oferecendo Barros os seguintes exemplos: para o genitivo, *debaixo do céu*, *fora do reino*, *dentro de casa*, *de frente de mim*, *acerca de nós* etc. Para o acusativo, *sobre Pérsia*, *ante o rei*, *à praça*, *contra Lutero*, *entre os bons*, *por bom caminho* etc. Para o ablativo, *com Deus*, *no céu*, *sem pecado* etc.

veremos adiante. Na exposição que faremos dos estudos da linguagem no século XVIII, retomaremos mais algumas das reflexões dos gramáticos de Port Royal, tais como o estudo de outras partes do discurso que até aqui não foram ainda comentadas, além de sua explanação sobre o estudo da sintaxe.

4.15 O século das Luzes e a questão da *razão*

Antes de iniciarmos nossas discussões sobre os estudos da linguagem no século XVIII, acreditamos ser interessante, ou mesmo necessária, uma breve "digressão" de nossa parte, cujo intuito é o de se apresentar a essência do pensamento iluminista e como este reverberou nas diversas atividades intelectuais, como um todo, e, nos estudos da linguagem, objeto central desta seção, em específico.

Assim como em outras demarcações temporais de certos fenômenos históricos, o estabelecimento de uma data precisa para o surgimento do *Iluminismo* não é consensual entre os historiadores. Para uns, o começo dessa corrente filosófica está relacionada à revolução científica do século XVII. Para outros, como Paul Hazard, esse novo modo de enxergar o mundo localiza-se no período 1680-1720, momento de uma *crise da consciência europeia*, alimentada pelas descobertas, não só científicas, mas também pela descoberta de "outros mundos", exteriores à Europa e jamais imaginados. Já o historiador alemão Fritz Valjavec considera dois momentos para o surgimento do Iluminismo. Um preparatório, que se insere no período 1720-1740, e outro propriamente *lustrado*, que se encontra entre 1740 e 1780.

Não foram momentos dos mais "palatáveis" para os filósofos das Luzes, tais como Immanuel Kant, Jean Jacques Rousseau, Voltaire, Diderot, D'Alambert, apenas para citarmos alguns dos mais conhecidos, em seu propósito inicial de *esclarecimento* (*Aufklärung*) da sociedade. Os chamados *iluministas*, como se esperaria, encontraram muitas resistências, principalmente por parte do clero e da nobreza, em razão de suas ideias contrárias ao dogmatismo clerical e ao *status* ainda feudal em que se encontrava a sociedade francesa – mas não só ela, posto que os traços medievais ainda se encontravam bem presentes na Europa "moderna", como provou Le Goff. Esse movimento, segundo Falcon, embora tendo Paris como centro irradiador de suas ideias, espalhou-se, paulatinamente para a "periferia" e, assim,

> Apesar de todas as adversidades, pode-se perceber que, a partir de 1740, na Espanha, na Itália, em Viena, em Berlim e em Paris, a circulação das ideias, com suas esperanças e expectativas, assegura o aparecimento da "Europa das Luzes". Algo de novo estava nascendo. Passava-se da *Fruhaufklärung* à *Aufklärung*, e, no centro de tudo, estava Paris, onde se começava a produzir a *Enciclopédia* (FALCON, 1988, p. 21).

A *Encyclopédie*, organizada por Diderot e D'Alembert, fora a culminância de um processo histórico, de um acúmulo de saberes que não foram produzidos, como se sabe, apenas no século das Luzes. Um dos grandes méritos dos filósofos setecentistas foi, sem dúvida, o fato de terem possibilitado a síntese desses saberes, além de tê-los convertido em um instrumento a serviço da liberdade do homem, para retirá-lo de sua *minoridade intelectual*, como defendia Kant, e torná-lo *homem pensante*, verdadeiramente *racional*.

Ao escrever seus *Elementos de Filosofia*, o matemático Jean D'Alembert, refletindo sobre esse acúmulo de saberes ao longo da história do mundo ocidental, buscou compreender o estado do espírito humano (entenda-se, do homem europeu) em meados do século XVIII. Em seu mapeamento dos momentos históricos mais relevantes no concernente à produção de conhecimento novo, D'Alembert retroage três séculos e estabelece o século XV como seu ponto de partida.

Assim, para ele, o primeiro grande momento histórico que dá início a ruptura – ou pelo menos a tentativa de ruptura – com o teocentrismo, com o misticismo e com o dogmatismo da Igreja localiza-se a partir de meados do Quatrocentos, com o movimento literário e intelectual da Renascença. No século XVI, outro grande episódio histórico, segundo D'Alembert, traria profundas consequências no mundo religioso, que foi a Reforma Protestante, de Martin Lutero, em meados daquele século.

Por fim, o século XVII, conhecido como o século da *revolução científica*, apresenta como marco desse período a chamada *vitória da filosofia cartesiana*, que provocaria "uma revolução radical na imagem do mundo" (CASSIRER, 1992, p. 19).

D'Alembert faz um diagnóstico do que ocorrera do ponto de vista da evolução científica, até o século XVIII, e projeta qual poderia vir a ser a contribuição do pensamento filosófico de seu século para o avanço da humanidade. Um trecho de sua reflexão que abaixo transcrevemos, embora um tanto longo para uma citação, é merecedor de uma leitura atenta, uma vez que nele se encerra, em linhas gerais, o pensamento iluminista do século XVIII, o qual norteará as diversas atividades intelectuais a partir de então – inclusive os estudos da linguagem, como veremos adiante –, não só na França, centro irradiador das grandes reformulações intelectuais da Europa à época, mas também

nos países ditos “periféricos”, conforme Falcon os classifica (Portugal, Espanha, Rússia etc.).

Assim se posicionou D’Alembert:

> Por muito pouca atenção que se preste aos meados dos séculos em que vivemos, aos acontecimentos que nos agitam ou que pelo menos, nos ocupam, aos nossos costumes, às nossas obras e até às nossas conversas, é muito difícil passar despercebida a extraordinária mudança que sob múltiplos aspectos, ocorreu em nossas ideias; mudança essa que, por sua rapidez, parece prometer-nos uma ainda maior. Cabe ao tempo fixar o objeto, a natureza e os limites dessa revolução, cujos inconvenientes e cujas vantagens a nossa posteridade conhecerá melhor do que nós. O nosso século é chamado Século da Filosofia por excelência. Se se examinarmos sem prevenção o estado atual dos nossos conhecimentos, não se pode deixar de convir que a filosofia registrou grandes progressos entre nós. A ciência da natureza adquire a cada dia novas riquezas; A geometria, ao ampliar os seus limites, transportou seu facho para as regiões da física que se encontravam mais perto dela; o verdadeiro sistema do mundo ficou conhecido, foi desenvolvido e aperfeiçoado. Desde a Terra até Saturno, desde a história dos céus à dos insetos, a ciência da natureza mudou de feições. Com ela, quase todas as outras ciências adquiriram novas formas e, com efeito, era imprescindível que o fizessem. O estudo da natureza parece ser, por si mesmo, frio e tranquilo, porque a satisfação que ele ocasiona é um sentimento uniforme, contínuo e sem abalos, e porque os prazeres, para serem vivos, devem ser separados por intervalos e marcados por acessos. Não obstante, a invenção e o uso de um novo método de filosofar, a espécie de entusiasmo que acompanha as descobertas, uma certa elevação de ideias que em nós suscita o espetáculo do universo, todas essas causas tiveram que excitar nos espíritos uma viva fermentação. Essa fermentação, agindo em todos os sentidos por sua natureza, envolveu com uma espécie de violência tudo o que se lhe deparou, como um rio que tivesse rompido seus diques. Assim, desde os princípios das ciências profundas até os fundamentos da Revelação, desde a metafísica até as questões de gosto, desde a música à moral, desde as disputas escolásticas dos teólogos até os objetos de comércio, desde os direitos dos príncipes aos direitos dos povos, desde a lei natural até as leis arbitrárias das nações, numa palavra, desde as questões que mais profundamente nos tocam até as que apenas superficialmente nos interessam, tudo foi discutido, analisado e, no mínimo, agitado. Uma nova luz sobre alguns objetos, uma nova obscuridade sobre vários, foi o fruto ou a consequência dessa efervescência geral dos espíritos: tal como o efeito do fluxo e do refluxo do oceano a carregar para as praias alguns materiais e delas afastar outros (D’ALEMBERT *apud* CASSIRER, 1992, p. 19-21). (Grifos nossos).

No longo excerto acima transcrito, evidencia-se o espírito inquiridor que se desejava alimentar no homem moderno. Embora a *modernidade* já tivesse germinado na aurora da Renascença (ou mesmo um pouco antes, como defendem alguns historiadores), o pensamento estava ainda muito enraizado no dogmatismo e no misticismo clerical.

Havia ainda amarras a serem desatadas e todo um pensamento escolástico ainda a ser depurado. A prevalência do *apriorismo* fazia-se ainda presente, apesar dos avanços científicos e filosóficos do século XVII. A palavra *razão* é reinterpretada a partir de então, não significando mais apenas o processo visto em Port Royal (conceber – julgar – raciocinar). Expande-se o seu sentido para *inquirir*, *analisar*, *explicar*.

Até então, o método *dedutivo* esteve em voga. O sentido das coisas era percebido como um todo unívoco, indivisível, inseparável. Essa perspectiva mudará dramaticamente. A sede pelo saber, pela descoberta do novo, inquieta os espíritos e os leva à constante indagação dos fatos, fatos esses que serão, de então em diante, analisados *indutivamente*. Partir-se-á dos indivíduos às espécies, das espécies aos gêneros, dos fatos às leis, das leis especiais às leis mais gerais. Assim, ocorrerá uma inversão na ordem de se entender os fenômenos do mundo sensível. Embora a lógica, que sempre ditara o caminho a ser perseguido em uma investigação científica, não seja totalmente abandonada, o empirismo ganhará a força que havia perdido, já pelo fim do século XVI.

Além do termo *razão*, como já acima aludido, outra palavra que estará no centro dos estudos dos filósofos ilustrados é *natureza*. O filósofo do século das Luzes busca interpretar os fenômenos da natureza a fim de entender o seu próprio devenir histórico, o seu papel enquanto agente promotor do crescimento intelectual e consequente liberdade individual. Embora, talvez, por caminhos divergentes, a força interna do ser, as energias do espírito, como diz Cassirer (1992), mantêm-se unidas, ligadas a um centro motor comum. Esse *centro motor* tem um nome, a *razão*. Como nos diz Cassirer, a partir do momento em que o século XVIII quer "*designar* essa força, sintetizar numa palavra sua natureza, recorre ao nome de *"razão"*. A "razão" é o ponto de encontro e de centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações" (CASSIRER, 1992, p. 22).

Portanto, a "razão", na perspectiva iluminista, vinha de encontro com o que se considerava "racional", especialmente no século XVII, cuja única explicação dos fenômenos, conforme assinala Cassirer (1992), consistia em sua dedução rigorosa e sistemática, reconduzindo à causa primeira do ser e da certeza, "permitindo assim avaliar a distancia a que se encontra em relação a essa causa primeira e ao número de elos intermediários que o separam daquela" (CASSIRER, 1992, p. 24). Ou seja, trata-se, nesse momento histórico, de uma mudança de paradigma de investigação do real. A metafísica aristotélica, que até então continuava presente em boa parte dos estudos (linguísticos,

inclusive), vê-se confrontada com uma nova ordem, um novo paradigma para se esquadrinhar o mundo.

Conquanto as ideias dos filósofos revolucionários do século XVIII tenham florescido na França, as sementes que germinaram em solo francês foram trazidas de outro viveiro.

Por volta da década de 1720, Voltaire esteve em Londres para tentar publicar uma obra que fora proibida na França, a *La Henriade*, épico que abordava os feitos do rei Henrique IV da França, mas, por atacar o fanatismo religioso (católico), não teve sua licença concedida. Tendo sido, inicialmente dedicada ao jovem príncipe Luis XV, a obra terminou por ser publicada em Londres, por impressores Huguenotes, longe da censura francesa, e dedicada à rainha Carolina.

Foi durante esse período em Londres que Voltaire travou contato com vários pensadores ingleses, sendo os mais importantes, para a causa iluminista, John Locke e Isaac Newton. Em suas *Cartas Inglesas*[60], Voltaire enaltece a grande contribuição desses pensadores, especialmente a de Newton, tornando-se um grande divulgador de suas ideias, chegando a dizer que o trabalho de Descartes, embora válido para boa parte do desenvolvimento do pensamento humano, estava cheio de defeitos. Ao comentar sobre Descartes e Newton, assim se posicionou Voltaire:

> I indeed believe that very few will presume to compare his philosophy in any respect with that of Sir Isaac Newton. The former is an essay, the latter a masterpiece. But then the man who first brought us to the path of truth, was perhaps as great a genius as he who afterwards conducted us through it[61] (VOLTAIRE, 2002, p. 54).

Com o entusiasmo de Voltaire e com o apoio de seus compatriotas Diderot e D'Alembert, estava assim definida a base epistemológica que daria sustentação ao pensamento ilustrado do século das Luzes. A "razão" tinha agora outros contornos. Estamos na "era da geometria", da matemática, da física, das ciências da natureza, enfim. Traçava-se, assim, uma linha entre o que havia sido o conceito de "razão" no século XVII e o que se entendia no século seguinte. Conforme nos diz Cassirer,

---

[60] Neste trabalho, estamos utilizando a edição inglesa de 2002, *Letters on England*.

[61] Eu realmente acredito que muito poucos terão a intenção de comparar a sua filosofia, em qualquer aspecto, com a do Senhor Isaac Newton. O primeiro é um ensaio; o último, uma obra de arte. Mesmo assim, o homem que primeiramente nos colocou no caminho da verdade, fora, talvez, um gênio tão grande quanto aquele que, mais tarde, nos conduziria através dele. (Tradução livre nossa).

> Uma vez mais manifesta-se aqui a mudança de significação característica que a ideia de razão sofreu em relação ao pensamento do século XVII. Para os grandes sistemas metafísicos seiscentistas, para Descartes e Malebranche, para Spinoza e Leibiniz a razão é a região das "verdades eternas", essas verdades que são comuns ao espírito humano e ao espírito divino. O que conhecemos e do que nos apercebemos à luz da razão é "em Deus", portanto, que o vemos imediatamente: cada ato da razão asseguramos a nossa participação na essência divina, franqueia-nos o acesso ao domínio do inteligível, do supra-sensível puro e simples. O século XVIII confere à razão um sentido diferente e mais modesto. Ela não é o erário, a tesouraria do espírito, onde a verdade é depositada como moeda sonante, mas o poder original e primitivo que nos leva a descobrir, a estabelecer e a consolidar a verdade. (CASSIRER, 1992, p. 32). (Grifo nosso).

Em outros termos, a razão não se interessa por verdades "pré-estabelecidas" ou, como diz Cassirer, "pré-fabricadas". A intuição, base do método dedutivo, deixa de ser um princípio de análise e passa a ser um meio através do qual se levantam algumas evidências sobre a origem do fato, mas sem o poder de defini-lo por inteiro. Intuir faz parte do processo investigativo, mas cabe à razão contestar as verdades "acabadas". "A razão desliga o espírito de todos os fatos simples, de todos os dados simples, de todas as crenças baseadas no testemunho da revelação, da tradição, da autoridade; só descansa depois que desmontar peça por peça, até seus últimos elementos [...]" (CASSIRER, 1992, p. 32-33).

O projeto intelectual concebido pelos filósofos iluministas tinha como objeto, conforme Falcon (1988), a passagem da *transcendência* à *imanência*, ou seja, tratava-se de um projeto de *secularização* da mentalidade europeia, ainda que houvesse muitas contradições. Em Portugal, por exemplo, temos um caso típico de contradição no processo de *ilustração lusitana*, pensado por Sebastião José de Carvalho e Mello, o controverso Marquês de Pombal.

Ao decidir pela expulsão dos clérigos da Companhia de Jesus, em 1759, e trazer para o Estado a responsabilidade da instrução pública, tanto na Metrópole quanto em suas possessões ultramarinas, Pombal substitui os inacianos por uma outra ordem religiosa, a *Congregação do Oratório*[62]. É por essa razão que Falcon defende que a realidade histórica indica que a *secularização* está longe de ter sido linear ou homogênea. Para o

[62] Keneth Maxwell (1996), em seu livro *Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo*, retrada bem as controvérsias e antagonismos presentes na ilustração lusitana no processo de secularização do Portugal setecentista. Um dos paradoxos, dentre vários, citados por Maxwell foi o fato de Pombal ter enviado seus dois filhos para estudarem com os padres da Congregação do Oratório, congregação essa que viria cair em desgraça com o próprio Pombal, por motivações políticas, pouco tempo depois (MAXWELL, 1996, p.14).

autor, há de se conceber "[...] não uma, mas *várias secularizações*, cada qual com seu próprio ritmo, formando um conjunto diacrônico e desigual, não raro contraditório" (FALCON, 1988, p. 34).

Mesmo na "França iluminada" as contradições estarão presentes. O anticlericalismo, marca da Ilustração nos discursos de Voltaire e de seus pares representa mais o traço de uma *ideologia burguesa* do que propriamente de um movimento em favor de um certo *anticristianismo*. O próprio Voltaire, quando escreveu suas *Cartas Inglesas*, deixou claro que a filosofia não tinha a presunção de se tornar uma religião, posto que seus escritos não tinham como destinatário a população religiosa (ignorante) em geral, mas sim aqueles poucos *seres pensantes*, o que permite deduzir a existência de uma sociedade formada, basicamente, por pessoas com baixa instrução – em Portugal, por exemplo, cerca de 80% da população era analfabeta em meados do século XVIII, percentual que não deveria ser muito diferente do resto da Europa –, além da estreiteza mental ocasionada pelo ensino religioso, ensino esse que não deixará de existir, apesar dos avanços científicos e pedagógicos.

Independentemente das contradições e antagonismos – não estão eles presentes, mesmo em nossos dias? – o racionalismo iluminista do século XVIII será, sim, o ponto de viragem na história das ideias do mundo ocidental, vindo a influenciar os estudos em diversos campos do saber. "Princípio de toda a verdade, autônoma por definição, a razão *iluminista* se opõe a tudo que é irracional e se oculta sob as denominações vagas de 'autoridade', 'tradição' e 'revelação'" (FALCON, 1988, p. 36). "Razão" é sinônimo de *trabalho*, de *energia*, de *ação*. Embora adepta do empirismo, não se curva a ela. A razão iluminista não aceita o fato como dado pronto; busca entender os *fenômenos* que levaram à consecução daquele fato.

No plano de ação intelectual da ilustração conduzido pelos filósofos franceses – e depois seguidos por filósofos, pensadores e estudiosos de áreas diversas do saber de outras nações –, "razão" ou o processo de raciocinar equivaleria a *criticar´* o *status quo*. A transformação da sociedade apenas seria possível se cada indivíduo fosse capaz de raciocinar por si só, não aceitando, de forma passiva, "verdades absolutas". A "verdade", na concepção iluminista, ainda era algo a se buscar, ou mesmo a se modificar.

Assim posto, como a filosofia iluminista contribuiria para os estudos da linguagem, uma vez que ela já herdara dos séculos anteriores várias "verdades" dos gramáticos, filósofos, filólogos e lógicos que a antecederam?

Passemos, a seguir, a essa discussão.

4.16 Os estudos da linguagem no contexto do século das Luzes

Como já discutido, o contato dos europeus com outros povos e suas respectivas culturas e línguas não era um fato tão recente e desconhecido. Embora muito do mundo ainda estivesse por se descobrir, mercadores italianos (principalmente os genoveses e venezianos), franceses, espanhóis, portugueses e holandeses, em maior ou menor escala, já comercializavam com povos do Oriente entre os séculos XIII e XIV. Marco Polo já havia feito sua grande viagem pela Ásia muito antes de os Ibéricos terem-se lançado às águas do Atlântico pela primeira vez. A partir das grandes navegações e consequentes conquistas territoriais ultramarinas (África e América), entre os séculos XV e XVI, a descoberta e o convívio com línguas tidas como "exóticas" tornou-se uma rotina, sendo o estudo e a gramatização de muitas delas necessários para fins diversos (comerciais e religiosos, principalmente).

Se as descobertas de novas línguas em outros continentes, assim como a própria constatação da diversidade linguística do continente europeu, foram responsáveis por um repensar das teorias linguísticas vigentes nos séculos XVI e XVII, a origem das línguas será o grande "enigma" a ser desvendado pelos estudiosos da linguagem do século XVIII. A grande questão a ser respondida por diversos pensadores de vários países era o que se interpunha entre o surgimento da linguagem no homem primitivo e a linguagem elaborada do homem dos tempos modernos (ROBINS, 1976; KRISTEVA, 1969).

Com o descobrimento, estudo e ensino de mais e mais línguas, os gramáticos e os filósofos do Setecentos, imbuídos do espírito ilustrado, estarão em busca não só da origem *adâmica* das línguas, conforme concebera Leibniz, em 1751, como também do entendimento de suas peculiaridades. Se a comparação e a aproximação com o latim fora a prática de seus antecessores, agora é a comparação entre as línguas vernáculas, a observação rigorosa e a identificação precisa das *diferenças* entre elas (e os motivos que as fariam diferir entre si) é que estão no centro das investigações de filósofos e gramáticos desse período. Há de se salientar, aliás, que, no século XVIII, um gramático era essencialmente um filósofo, e os filósofos tinham como um de seus vários objetos de reflexão o estudo da linguagem (KRISTEVA, 1969).

Dentre os principais pensadores que se interessaram em desvendar a origem da linguagem na humanidade – e aqui não há a necessidade de nos aprofundarmos em cada

uma de suas teorias e hipóteses – estão os *enciclopedistas* Rousseau e Condillac, o alemão Herder, além do inglês James Harris.

A tendência naturalista-empirista do século das Luzes esteve presente em praticamente todos os trabalhos desenvolvidos por esses e muitos outros pensadores. Em 1740, por exemplo, Condillac dedica a segunda parte de seu "Ensaio sobre a origem do conhecimento humano" (*Essai sur l'origine dês connoissances humaines*) para tratar da linguagem e de sua origem; em 1755, é a vez de Rousseau abordar o tema ao tratar das desigualdades entre os homens. Foi somente em 1782, contudo, que, postumamente, sua obra intitulada "Ensaio sobre a origem das línguas" foi publicada. Herder, por sua vez, participa de um concurso promovido pela Academia de Ciências da Prússia, em 1769, cujas questões para o desenvolvimento de uma tese foram "O homem poderia ter desenvolvido a linguagem sem auxílio? Se sim, como teria ele conseguido?".

O tema levantado pela Academia prussiana era uma "instigação" contra a até então disseminada e muito aceita tese da *graça divina*, ou seja, que a faculdade da linguagem teria sido apenas a obra de Deus em benefício da humanidade, ideia defendida por Süssmilch, em 1754 e, em seguida, pelo próprio Rousseau (ROBINS, 1976, p. 151 e ss).

Herder vence o certame com o seu texto *Abhandlung Über den Ursprung der Sprache* (Ensaio sobre a origem das línguas), no qual, dentre outras coisas, defendia a estreita relação entre a linguagem e o pensamento – uma faculdade não poderia existir sem a outra –, além de acreditar que, por causa da natureza das línguas, a literatura de uma determinada língua só poderia ser compreendida se estudada naquela língua. Ou seja, implicitamente, não se poderia compreender uma língua em toda sua profundidade se não se conhecesse a sua história (ROBINS, 1976).

Da Grã-Bretanha, James Harrris traz à luz o seu *Hermes or a philosophical enquiry concerning language and Universal Grammar* (Hermes ou uma investigação filosófica sobre a linguagem e a gramática universal), chegando ao público em 1751. Harris era um defensor do universalismo linguístico, porém, diferentemente da maioria de seus colegas na Europa continental que tinham vindo da escola cartesiana, James Harris era um estudioso e grande conhecedor das ideias de Aristóteles e, como tal, defendia que qualquer enunciado deveria partir sempre de dois *principais*, que eram o nome e o verbo. Embora tivesse suas ideias assentadas no aristotelismo, Harris esteve atento às peculiaridades das línguas vernáculas e, assim como outros estudiosos do século XVIII, interessou-se pela busca de uma "língua-mãe", origem de todas as outras. Dá-se

início, ainda que timidamente, a um estudo das línguas em *perspectiva histórica*, assim como de uma *linguística comparada*, não mais presa ao latim.

Isso se entrevê no comentário que Robins faz sobre James Harris, ao dizer que

> Embora ele [Harris] tivesse erigido sua teoria linguística sobre bases universais, como os gramáticos filosóficos devem fazer, ele deu mais atenção â individualidade das línguas e sua íntima ligação com a história e a vida dos povos que as falavam do que alguns gramáticos e filósofos tinham dado, e nisso, ele se interessou pelas atitudes linguísticas características do movimento romântico (ROBINS, 1976, p. 155)[63]. (Grifo nosso).

Semelhante pensamento possuía Condillac que, por esse mesmo período, afirmava: "Tudo confirma, pois, que cada língua exprime o caráter do povo que a fala" (*apud* KRISTEVA, 1969, p. 207).

No concernente à mudança epistemológica no século XVIII, é também importante que distingamos o modo de abordar o objeto (língua) nesse período da Ilustração. Como já aludido anteriormente, o intelectual do século das Luzes tem na *natureza* a fonte para a resposta às inquietações do espírito. Sendo assim, os estudos da linguagem não fugirão a esse princípio. Ainda que os gramáticos e filósofos do XVIII tenham herdado de Port Royal muitos de seus postulados, tais como os universais linguísticos e a ideia de uma gramática racional e geral para todas as línguas – que, a bem da verdade, já havia sido considerada por Roboredo, em 1619 –, esses serão tratados a partir de um outro prisma, de uma outra *razão*, se assim nos é lícito chamar. O universalismo deixaria de ter um fundo *lógico apriorístico* – e aqui é nossa opinião pessoal – e passaria a ter um fundo *lógico naturalista*, este último como resultado do empirismo britânico de John Locke e "aperfeiçoado" por Condillac e seus seguidores.

O estudo da natureza no século XVIII, como vimos, tinha-se afastado da metafísica aristotélica e, de certa forma, colocado "em suspenso" as ideias cartesianas, questionadas, principalmente, por Voltaire e Condillac, embora não as tenham de todo abandonado. Esse estudo seguia, principalmente a partir do último quartel do século XVII e já no raiar do XVIII, uma tendência físico-matemática (também acolhida por Descartes

[63] "Though he erected his linguistic theory on underlying universals, as a philosophical gramarian must, he laid more wight on the individuality of languages and their intimate connection with the history and life of the people who speak them than some previous philosophical grammarians had done, and in this he looked forward to the linguistic atitudes most characteristic of the Romantic movement" (ROBBINS, 1976, P. 155).

em seu *Discurso do Método*), influenciada por nomes tais como Galileu Galilei, Kepler, John Locke, Isaac Newton, além do próprio D'Alembert, ele mesmo matemático e um dos autores da *Encyclopédie*.

Destarte, os estudos geométricos não serviram apenas para responder a questões referentes ao espaço físico e/ou cósmico. Os gramáticos e filósofos do século XVIII foram encontrar nas ciências da natureza alguns de seus postulados, com o intuito de identificar e sistematizar as línguas até então conhecidas. Conforme Kristeva (1974, p. 202), "o primeiro efeito desta tendência geométrica no domínio da linguagem é a tendência para a sistematização da multiplicidade das línguas, embora tentem reduzir todos esses diversos tipos a uma língua original, universal e consequentemente 'natural'".

Relembramos, aqui, que os universais linguísticos caminhavam para deixar de ser os universais em relação à língua latina. Desde os primórdios, nas primeiras tentativas de sistematização e gramatização das línguas vulgares, sempre se tomou o latim e sua estrutura morfossintática como referência para se explicar o funcionamento das ditas línguas vernáculas. Muitos autores, de diversas nacionalidades, no intuito de aproximar seus respectivos idiomas à grandeza (e à pureza) da língua latina, "inventaram" casos e declinações que simplesmente não existiam nessas línguas. Os universais linguísticos perseguidos pelos estudiosos do século XVIII são de outra ordem, ainda que, em muitas obras produzidas naquele século, encontremos exemplos e equivalentes em latim, cujo objetivo era o de ilustrar – ou mesmo o de "chancelar", através de uma língua castiça – tal e tal aspecto linguístico da língua vernácula em análise, que também se encontraria no latim.

Desde a gramática de Port Royal já se torna possível perceber esse afastamento da língua latina, uma vez que Arnauld e Lancelot tomam como objeto de estudo a sua língua materna, o francês, descrevendo as suas características e peculiaridades, além de colocá-la (a língua francesa) em destaque em relação às outras línguas vernáculas e ao próprio latim. Essa tendência de valorização do francês em relação a outras línguas será uma marca dos gramáticos franceses do século XVIII[64].

No século XVIII, um episódio envolvendo filósofos e gramáticos (mais os primeiros do que os últimos, embora a questão em pauta se referisse mais à gramática das

[64] Na verdade, as principais línguas europeias (francês, inglês, espanhol, português e italiano) irão defender sua nobreza e pureza em relação a suas "coirmãs" nos prefácios e frontispícios de diversas obras metalinguísticas (dicionários e gramáticas) desde, pelo menos, finais do século XVI.

línguas do que à filosofia) deixará ainda mais evidente a questão da valorização dos vernáculos em relação à língua latina. A chamada *querela das inversões*.

Segundo Adell (2016), dentre os enciclopedistas do século das Luzes, foi Denis Diderot quem mais interessadamente se dedicou à análise e compreensão da ordem e inversão das palavras nas línguas, além do próprio francês. Essa *querela*, que envolveu estudiosos do quilate de W. von Humbolt, Nicolas Beauzée e Condillac, apenas para lembramos os mais conhecidos, percorreu todo o século XVIII e teve desdobramentos que foram materializados em muitas gramáticas do século XVIII e XIX.

O problema da ordenação das palavras, ou em termos mais claros, da estrutura morfossintática das línguas vulgares em comparação com a da língua latina, foi encarado a partir de duas perspectivas epistemológicas diferentes. Uma, conforme a escola racionalista cartesiana; a outra, consoante às ideias sensualistas de Condillac e seus continuadores. As duas tendências filosóficas concordavam, porém, apenas em um quesito: era da natureza que partia a ordem das palavras. Sendo assim, duas foram as questões que se desdobraram a partir daí. A primeira indagava sobre o que viria a ser uma *ordem natural das palavras*. A segunda, mais uma afirmação que propriamente uma indagação, colocava a questão da superioridade da língua francesa em relação às outras línguas vernáculas e antigas (especialmente o latim), exatamente por se considerar que a ordem das palavras no francês (sua morfossintaxe) era a mais "correta" entre todas as outras, porque, segundo seus defensores, a estrutura linear SVO do francês exprimia os pensamentos com mais clareza do que as demais (ADELL, 2016).

O que se infere desses debates e teorizações é que os estudiosos da linguagem, especialmente aqueles que estavam mais interessados no escrutínio das línguas vernáculas, estavam cada vez mais cientes da necessidade de se livrarem das "amarras" do modelo latino de codificação gramatical. Como sabemos, ainda levará algum tempo (pelo menos mais um século e meio) até que surjam as primeiras gramáticas *científicas*, em meados do século XIX, o que não significaria um completo abandono dos gramáticos em relação à gramática filosófica e sua filiação greco-latina.

A descoberta do sânscrito dá início, ainda no século XVIII, aos estudos comparativos entre línguas antigas (sânscrito, grego, latim, hebraico), o que trará para o centro das investigações linguísticas um viés *historicista*, contrapondo-se, assim, ao modelo filosófico-especulativo da Idade Média que ainda dominava os estudos da linguagem em plena era moderna. Como afirma Cavalieri,

> Essa mudança [da abordagem filosófica para a científica] não se processa pacificamente, já que, como seria de esperar, as forças reacionárias aos novos ramos da gramática científica mantinham-se presentes no ensino da língua vernácula em convivência com as novas propostas de análise linguística, trazida pela escola histórico-comparativa (CAVALIERI, 2014, p. 11).

No Brasil, além de ter-se testemunhado o "incômodo" convívio dessas duas abordagens – mas não é falso afirmar que mesmo nas gramáticas ditas *científicas* ainda existiam muitos aspectos das gramáticas filosóficas –, outra "querela" também tomará boa parte das discussões entre os intelectuais que estudavam a língua portuguesa e sua padronização no país: aquela que se referia à *norma* a ser adotada (uma norma lusitana ou "nacional"?).

4. 17 Considerações parciais

Nesta breve história da gramática, desde os primórdios até o século das Luzes, tentamos mostrar, resumidamente, as contribuições que cada período e seus pensadores trouxeram para os estudos da linguagem e, por extensão, para o processo de gramatização e normatização linguística. As diversas gerações de estudiosos da linguagem, distribuídos ao longo de mais de dois mil anos, a contar a partir de Platão e Aristóteles, geraram o acúmulo de um saber linguístico que não se esgota em si mesmo, renovando-se a cada nova observação e reflexão dos fatos linguísticos produzidos em cada sociedade.

Ao longo desse percurso histórico, durante o qual o homem intentava desvendar os segredos por detrás do surgimento e funcionamento da linguagem, instalava-se, em paralelo, o desejo de dominá-la e impor-lhe normas e regras, baseadas em "leis", criadas pelo próprio homem, apesar de alguns admitirem que a língua era uma dádiva de Deus ou mesmo uma criação da natureza que foi cedida à humanidade.

Esse "presente divino", que distinguia os homens das bestas pela possibilidade de expressão verbal de seus pensamentos, ideias e sentimentos, suposto instrumento de união entre todos os falantes de uma mesma comunidade de fala, serviu, também, para a distinção entre esses mesmos homens. Da mesma forma que para se merecer o reconhecimento de seus concidadãos uma determinada pessoa deverá obedecer às leis e observar as regras e normas vigentes em uma determinada comunidade, a observância e o respeito às normas linguísticas, impostas por aqueles que são considerados o modelo de

bom uso, distinguem o culto do inculto, o douto do indouto, o letrado do iletrado. Como vimos, foi assim desde os alexandrinos até os nossos dias.

A imposição de normas linguísticas, para além dos pretensos objetivos de conservação e manutenção da pureza e casticidade de uma determinada língua, é um recurso utilizado pelas classes dominantes, cujo intuito era (e continua a ser) o de distinguir pessoas. Assim como os "doutos barões" se assenhorearam de grandes latifúndios e demais capitais simbólicos, assenhorearam-se, igualmente, da língua, e erigiram barreiras que os separavam daqueles menos favorecidos.

Como vimos na seção anterior (seção dois), na qual tratamos do processo de escolarização em Sergipe del Rey, ficou evidente a falta de interesse e compromisso das autoridades responsáveis pelo ensino público, talvez a única forma de proporcionar o acesso a uma melhor condição de vida, por meio da qualificação intelectual e profissional dos jovens sergipanos. Se a escola não cumpria o seu papel de educar e preparar o jovem para os desafios da vida, dando-lhe, ao menos, uma formação profissional, imagine-se o que se poderia esperar no tocante ao contato com a norma padrão da língua portuguesa e seu (desejado) domínio.

No projeto de *nação* idealizado para o Brasil pós - colonização, pensou-se num "projeto de língua nacional", apesar das incoerências do sistema educacional vigente que, como vimos, não tinha a pretensão de, de fato, atender às classes subalternas. Independentemente disso, muito se discutiu sobre esse projeto linguístico e, como já aqui aludido, uma das questões em pauta era qual *norma* a ser adotada.

Na próxima seção, trataremos do processo de gramatização e normatização linguística no Brasil, de um modo geral, e em Sergipe, especificamente, através da análise de algumas obras de meados e final do século XIX que foram escritas e oferecidas para o ensino de língua portuguesa em Sergipe.

5. BREVE HISTÓRIA DA GRAMATIZAÇÃO E DA NORMATIZAÇÃO LINGUÍSTICA: CONTRIBUTOS DE ANTÔNIO DE MORAES E SILVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

5.1 Palavras Iniciais

Na presente seção, após termos traçado uma breve história dos estudos gramaticais, desde a Antiguidade até a era das Luzes, momento em que, paralelamente, discutimos algumas questões referentes ao processo de gramatização das línguas vernáculas e sua consequente normatização, é chegada a hora de abordarmos como se deu, primeiramente no Brasil e, em seguida, na Província de Sergipe del Rey, a difusão de gramáticas de língua portuguesa e como tais obras metalinguísticas contribuíram no processo de normatização linguística no século XIX, tendo sempre em perspectiva o processo de escolarização, processo este que propiciou a institucionalização do ensino da língua portuguesa no Brasil, através da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, já mencionada neste trabalho.

Como vimos na seção anterior (seção 3), a produção metalinguística lusitana teve início tardio, quando comparada a de outras nações. Somente a partir de 1536, portanto, no século XVI, com Fernão de Oliveira e, quatro anos mais tarde, com João de Barros, é que teremos notícia das primeiras codificações da língua portuguesa. No tocante a Oliveira, como vimos, nem todos os estudiosos modernos concordam quanto ao seu pioneirismo na descrição da língua portuguesa, considerando-o mais um foneticista do que um gramático, no sentido estrito da palavra (BUESCU, 1984; FÁVERO, 1996). Com todo o respeito que esses ilustres estudiosos merecem, pensamos de forma diferente.

Sem embargo, as contribuições de sua *Grammatica da Linguagem Portuguesa*, especialmente no que toca à ortografia, estão presentes em várias passagens do trabalho de João de Barros, além dos de Magalhães de Gândavo (1574) e de Nunes de Leão (1576), como já aludido na seção anterior. O fato de Oliveira não ter desenvolvido a parte sintática dos estudos a que se dedicou – uma das principais observações feitas por seus comentadores – não torna sua obra inferior em relação à de Barros, a nosso ver. Pelo contrário. Muitas de suas reflexões foram o resultado de suas leituras de Cícero, Varrão, Quintiliano, Gil Vicente, Garcia de Resende, Nebrija, além do próprio João de Barros, todos estes pensadores e escritores que tiveram a língua como objeto de estudo e de

trabalho, sem contar outras leituras que ele fez de filósofos e historiadores, propiciando, assim, a escrita de um texto riquíssimo de informações.

Os séculos XVII e XVIII, no que concerne à realidade da gramaticografia em língua portuguesa, também não testemunharam uma grande produção de obras gramaticais de diferentes autores. Lembremo-nos de Amaro de Roboredo, logo no início do Seiscentos (1619), Jerônimo Contador de Argote, no primeiro quartel do século XVIII (1725) e, aproximando-se do fim deste, Reis Lobato (1770) e Melo Bacelar (1783), tendo sido este último autor o primeiro a usar o termo *Grammatica Philosophica*, no título de sua obra (GONÇALVES, 2006). Essas obras, embora com feições diferentes (as duas primeiras ainda tendo a língua latina como referência; as duas últimas, tratando um pouco mais da língua portuguesa), juntam-se ao patrimônio histórico de produções metalinguísticas que contribuíram para o processo de gramatização e normatização da língua lusitana.

O século XIX será, contudo, um período muito profícuo do ponto de vista gramaticográfico (e lexicográfico), com o surgimento de inúmeras obras metalinguísticas em língua portuguesa, incluindo-se aí, o nosso Antônio de Morais e Silva, gramático e lexicógrafo fluminense que trará a lume, primeiramente, o *Diccionario da Lingua Portugueza*, cuja primeira edição foi publicada em Portugal, em 1789, e, mais tarde, sua *Epítome da Grammatica da Língua Portugueza*, uma gramática filosófica, publicada pela primeira vez em 1806, tendo sido republicada como parte integrante da segunda edição do *Diccionario*, em 1813, tanto em Portugal quanto no Brasil.

Na seção 6 seguinte, faremos um estudo comparado de uma gramática utilizada nas escolas de Primeiras Letras de Sergipe del Rey, O *Novo Methodo de aprender a Grammatica Portugueza* (1862), de José Ortiz, com outras três selecionadas. Antes, porém, faz-se assaz importante discutirmos dois conceitos que certamente se colocam como os "pilares" desta seção. O conceito de *gramatização* e o de *norma*. Estes dois conceitos, embora relativamente recentes, descrevem práticas antiquíssimas, que, como vimos na seção 3, remontam aos sacerdotes hindus e seu trato com o sânscrito, ou aos alexandrinos e sua recolha dos textos homéricos que serviram, em cada caso, como referência do *bom uso*, de uma *norma-padrão*.

Finalizamos a presente seção com uma breve apresentação da obra de Antônio de Moraes e Silva, o já mencionado *Epítome da Grammatica da Lingua Portugueza* (1806), obra esta que se junta às demais obras luso-brasileiras, produzidas entre o limiar do século XVIII para o XIX, e o fim deste. O *Epítome* pode ser considerado uma das primeiras

obras luso-brasileiras (porque produzida por um brasileiro em terras lusitanas), com feição prescritivo-normativa da língua portuguesa no Brasil. Por essa razão, ajuntamos a outras duas obras, igualmente importantes – a do português Jerônimo Soares Barbosa (1822), e a do maranhense Francisco Sotero dos Reis (1871), as quais, juntas, constituem um período de quase um século de estudos linguísticos luso-brasileiros, e que servirão de referência para a análise da gramática de José Ortiz, objeto de estudo desta tese.

A decisão de encerrarmos esta seção com Moraes e Silva reside no fato de ter sido o autor, como já dito acima, o nosso primeiro lexicógrafo e gramático brasileiro a tratar da língua vernácula com tamanha competência e autoridade. Até então, a grande referência linguística para o português era – e continuaria a sê-lo por muito tempo – o gramático lusitano Jerônimo Soares Barbosa, com a sua *Grammatica Philosophica* (1822). Antônio de Moraes e Silva não tardou em tornar-se *O Moraes*, uma verdadeira antonomásia referente ao seu *Diccionario da Lingua Portugueza*, seguidamente reeditado desde sua primeira publicação em fins do XVIII até o século XX. Seu *Epítome da Grammatica da Lingua Portugueza* veio logo em seguida, primeiramente em volume separado na publicação de 1806, para depois aparecer em outras reedições, inclusive como parte integrante de seus dicionários.

Por essa razão, consideramos justo o reconhecimento que neste trabalho fazemos ao colocar Moraes e Silva como um dos principais nomes da história da gramaticografia portuguesa e o primeiro brasileiro a empenhar-se no processo contínuo de gramatização e normatização de nossa língua.

Comecemos, então, a nossa discussão sobre os conceitos de *gramatização* e *normatização*.

5.2 O conceito de *Gramatização*: breve relato de suas origens

O termo *gramatização*, para quem o confronta pela primeira vez, pode parecer bastante transparente, posto que leva o leitor/ouvinte a crer que se trata apenas de um processo de *criação* ou mesmo o de *produção* de gramáticas de uma determinada língua. Assim deve ser pensado pelo leitor pouco familiarizado com o termo quando se fala a respeito da *gramatização* da língua geral, em 1565, por José de Anchieta, ou da língua dos kiriris, tribo sergipana que teve uma *gramatização* de sua língua, a *Arte de Grammatica da Lingua Kiriri*, de Luiz Vicencio Maniani (1877). Diversos são os exemplos de línguas indígenas e/ou africanas – como atesta a obra do Fr. Bernardo Maria

de Cannecattim que, em 1859, publicou a sua *Collecção de Observações Grammaticaes sobre A Lingua Bunda ou Angolense e Diccionario Abbreviado da Lingua Congoleza* – que foram gramatizadas para atender a interesses diversos (científicos, políticos, econômicos, religiosos). Mas a gramatização não se restringe à pura e simples produção de gramáticas de uma determinada língua.

Para além da compilação de gramáticas de uma língua qualquer, ágrafa ou que já estivesse inserida na cultura escrita, como a portuguesa, a francesa, a italiana, e a espanhola, por exemplo, o advento da gramatização é o resultado da convergência de várias inovações tecno-linguísticas, iniciadas desde antes da Antiguidade, particularmente após a invenção da escrita que, segundo Auroux (1992), teria sido a primeira revolução tecno-linguística, ocorrida cerca de três milênios antes de nossa era.

Como inovação tecno-linguística que antecedeu o processo de gramatização – ou se preferirmos, que teria sido o seu embrião –, podemos citar o trabalho de compilação de listas de palavras, conduzido pelos acádios, habitantes da região central da Mesopotâmia, no século VII a.C. Um dos objetivos desse trabalho era o da tradução de textos clássicos, escritos em sumério, o que deu azo à criação de listas bilíngues que permitissem a difusão de conhecimentos antes restritos a certos grupos sociais. A compilação de listas bilíngues também serviu a outras finalidades que não a literária ou religiosa. Com a expansão comercial entre os povos do mundo, listas organizadas tematicamente (a organização alfabética das listas será um processo um pouco posterior) serão instrumentais para o desenvolvimento comercial entre os povos.

No que toca a questões pedagógicas, as listas de palavras também tiveram papel importante. Auroux (1992, p. 22-23) fala acerca da existência de listas de palavras (ou de caracteres para os chineses), desde o terceiro século antes de nossa era, cuja utilidade talvez fosse a de memorização (mnemotécnica). Ainda segundo o mesmo autor, teriam existido, entre os babilônios, listas de palavras três milênios antes de Cristo; entre os gregos, Pitágoras de Abdère teria compilado, no quinto século antes de nossa era, um léxico de palavras difíceis que são encontradas em Homero.

As listas de palavras, precursoras dos glossários, os quais darão origem aos dicionários, conforme os conhecemos hoje em dia, também tiveram, nas palavras do autor francês (p.23), um papel pedagógico de grande relevância para os povos da Antiguidade. Os meninos sumérios e acadianos faziam cópias das listas bilíngues, num processo de domínio da escrita. Segundo Auroux (1998, p. 79), as crianças “antes de copiar os versos de Homero copiavam listas [de palavras]”.

Verifica-se, assim, que desde tempos longínquos, à medida que os homens aprendiam a manejar a escrita, surgia, paulatinamente, a conscientização sobre as formas corretas da língua (a chamada *estandardização*, segundo Auroux, 1998), as quais deveriam ser automatizadas por meio da repetição e da memorização.

As listas de palavras, embora não tivessem surgido originalmente com o objetivo do ensino da escrita, esteve presente nas escolas da Antiguidade e serviram, sim, como método para o seu domínio. Não obstante, mais do que um exercício "mecânico" para a aquisição dessa tecnologia, a cópia e confecção de listas de palavras propiciaram o acúmulo de um *saber linguístico*, que só seria possível quando a língua se colocasse como objeto de estudo e análise. Para isso ser viável, as listas lexicais tiveram de "desempenhar o papel dos *textos* de Homero, do *Corão* ou dos *Vedas*. É a propósito delas que se constrói esse saber" (AUROUX, 1998, p. 79).

Para Auroux (1998, p. 79), "[...] os saberes linguísticos, ainda que nasçam no momento do aprendizado da escrita, não têm sua origem diretamente na racionalização do domínio da escrita, mas de modo mais complexo, na dos textos *depois* que eles tenham sido escritos".

Fica evidente, dessa maneira, que o chamado *saber linguístico*, diferentemente do *conhecimento linguístico*, envolve a capacidade de se falar *sobre* uma determinada língua, o que difere de se falar *uma* determinada língua. Ser falante de português, inglês ou espanhol não significa que se está apto a descrever o funcionamento, as regras e as normas de cada uma dessas línguas. Um falante nativo de qualquer uma dessas línguas será capaz de identificar quando uma regra básica de sua língua foi quebrada – nenhum falante de português, independentemente de seu nível escolar, aceitaria o sintagma "As menino", por exemplo –, no entanto, esse mesmo falante, não sendo um estudioso da linguagem, não conseguirá ir muito longe em suas explicações sobre questões gramaticais.

A esse conhecimento linguístico, que se restringe ao *uso cotidiano*, não especializado, dá-se o nome de *conhecimento epilinguístico*. O conhecimento epilinguístico é o conhecimento inconsciente que um falante tem de sua própria língua. Além de ser capaz de compreender a maior parte de todos os enunciados proferidos em sua língua – porque mesmo um nativo terá restrições à linguagem muito específica de certos campos do saber, ou mesmo de gírias e expressões idiomáticas que não são de seu conhecimento –, um falante nativo de qualquer língua deterá um conhecimento linguístico tal que não se limite ao literal. Assim, muito provavelmente, ele saberá distinguir o significado da palavra *fria* quando se diz que a "água está fria" e quando "alguém está

numa fria". Para o falante, não é relevante saber se em uma situação *fria* é adjetivo e noutra faz parte de um sintagma adverbial. Para o falante nativo, *fria* é claramente, em cada enunciado, uma palavra "diferente".

No entanto, esse conhecimento epilinguístico pressupõe uma *consciência linguística*, ou seja, o falante não aceitaria uma frase do tipo *As menino bonita moramos casa pequenos* como gramaticalmente correta. Falar *sobre* a língua, indicando problemas de concordância, de ausência de conectivos, de tempo e modo verbal etc. é usar uma linguagem para tratar de questões da língua, ou seja, é o uso de uma *metalinguagem.*

Assim, foi da passagem do conhecimento epilinguístico ao metalinguístico que se deu o surgimento das ciências da linguagem. De acordo com Sylvain Auroux,

> Só há ciência da linguagem quando há um saber metalinguístico, quando se dispõe de uma linguagem (metalinguagem) para representar outra linguagem (linguagem-objeto). As artes da linguagem nascem antes das ciências da linguagem: há poetas, narradores e oradores nas sociedades orais, sem que haja artes poéticas ou retóricas, assim como há intérpretes, sem que eles tenham aprendido as línguas estrangeiras de outro modo a não ser a imersão (AUROUX, 1998, p. 77). (Grifo nosso).

Para que as ciências da linguagem se estabelecessem como área de estudo, foi necessária a criação de toda uma terminologia própria para a descrição, conceituação e classificação linguísticas. Isto ficou evidente quando fizemos uma breve história dos estudos gramaticais em seção anterior (seção 3), ao falarmos dos pensadores gregos, indianos e latinos e de como estes se utilizaram de uma metalinguagem, que se avolumou e refinou, no seu processo de gramatização. A reflexão e teorização gramatical sobre a linguagem iniciou-se a partir dos estudos de textos antigos (literários e religiosos, principalmente), como vimos, mas não só por eles.

Como já dissemos anteriormente, a compilação de listas de palavras, enquanto inovação tecno-linguística, foi uma prática muito recorrente na Antiguidade para atender a finalidades diversas, tais como religiosas, comerciais, pedagógicas etc. No entanto, o que parece ter sido a verdadeira motivação para a reflexão linguística foi, nas palavras de Auroux, a *alteridade*, ou seja, a necessidade de conhecer o *outro* e a sua linguagem, seja esse *outro* um ancestral, cuja linguagem não se consegue mais compreender, seja esse *outro* um falante de língua estrangeira. Tal procedimento tecno-linguístico de compilação de listas lexicais dará início aos estudos filológicos e lexicológicos, ainda sem o *status* de

disciplina, mas como método de obtenção de um saber linguístico. Assim confirma Auroux no excerto a seguir:

> [...] os egípcios listam palavras não-autóctones e os escribas utilizam diferentes convenções para anotar a degradação fonética de grafias antigas. No século III antes de nossa era, as listas de caracteres chineses devem-se à dificuldade de ler os textos antigos; as considerações fonéticas aparecem no momento em que, no primeiro século de nossa era, o desenvolvimento do budismo leva a transcrever textos sânscritos. De outro modo, o impulso do saber linguístico tem uma de suas origens no fato de que a escrita, *fixando* a linguagem, objetiva a alteridade, quer esta provenha da Antiguidade, quando é preciso ler um texto que não corresponde mais ao estado da língua, ou da novidade, quando se trata de decifrar um texto que não se conhece antes ou de transcrever uma outra língua (AUROUX, 1998, p.78).

Tendo cumprido o seu papel de fixação da linguagem, a escrita passará a ser instrumental para o surgimento de técnicas linguísticas, tais como a listagem de palavras, a glosa em textos, os estudos filológicos, lexicológicos e fonéticos, os quais servirão à análise dos textos, seja em língua materna, seja em língua estrangeira. Como consequência de um saber linguístico (uso de um saber metalinguístico) para identificar, classificar e descrever fenômenos linguísticos – como fizeram os gregos ao tomarem "emprestado" dos fenícios caracteres sem valor fonológico em grego, utilizando-os para representar as vogais, sem os quais a língua grega seria ilegível –, dar-se-á início à gramatização das línguas vernáculas, indo-europeias ou não.

Apresentado o trajeto (em breves termos) que desembocou naquilo que hoje se conhece como gramatização, cabe agora conceituá-lo. Segundo Sylvain Auroux (1992, p. 65), "por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário".

Quando abrimos esta subseção (5.2), iniciamos chamando a atenção para o engano que o termo "gramatização" poderia levar um leitor/ouvinte a cometer, por entender gramatização como um simples processo de criação ou de produção de gramáticas. Como dissemos, gramatização está para além disso. *Gramatizar* uma língua, seja ela qual for, envolve várias etapas, desde a listagem de palavras (como vimos), passando pela glosa e comentários sobre aspectos linguísticos diversos, até a nomeação e classificação das partes do discurso e seu funcionamento através de exemplificações de bom uso, "fabricados" ou autênticos.

É interessante que se observe que, na trajetória seguida até se chegar à gramatização, foi o processo de *dicionarização* que o antecedeu. Os estudos lexicológicos, com a compilação de listas de palavras, foram os primeiros degraus da longa escada que levou aos estudos gramaticais, iniciados, como vimos, milênios antes de Cristo. Portanto, quando Auroux fala sobre *descrever* e *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias (dicionários e gramáticas), fica-nos evidente que estas duas tecnologias "fundem-se" em um único processo – o processo da gramatização.

O que viria a ser *descrever* e *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias?

"Descrever" uma língua em uma gramática é, do ponto de vista textual, utilizar-se de uma linguagem que, não por acaso, também se encontra na dicionarística. Basta cotejarmos, aleatoriamente, gramáticas e dicionários, tanto atuais quanto antigos, e perceberemos que as definições nas gramáticas das partes do discurso têm o formato de verbetes, que, como sabemos, é um gênero textual tipicamente presente em dicionários.

Estruturalmente, além do gênero verbete presente nas gramáticas, há também outra característica "herdada", muito provavelmente, da dicionarística que é a prática de *tabulação* e exemplificação, a qual estará em evidência, principalmente, nas obras metalinguísticas do início do Renascimento. Conforme aponta Auroux (1992), ao tratar da apresentação dos paradigmas linguísticos nas gramáticas vernáculas, o autor afirma que estes "[...] – sob forma tabular – não figuravam no *corpus* dos gramáticos greco-latinos clássicos, estando seu aparecimento ligado à pedagogia das línguas [...]" (AUROUX, 1992, p. 66). É nessa função pedagógica, organizados em quadros e tabelas, que, segundo o mesmo autor, os paradigmas serão apresentados ao aprendiz/consulente, progressivamente, nas gramáticas dos vernáculos europeus (AUROUX, 1992, p. 66).

Mas ainda nos falta deixar claro o sentido de *descrever* a língua em estudo, posto que falar da estruturação de uma gramática e de como ela se dispõe textualmente não nos acrescenta muita coisa.

Quando Auroux afirma que gramatização é descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, dicionários e gramáticas, ele quer dizer, na verdade, que a língua a ser analisada será descrita tomando-se como base a gramática latina (e os dicionários latim-vulgar). Assim, quando Nebrija produziu sua gramática do castelhano, em 1492, Fernão de Oliveira, em 1536, e João de Barros, em 1540, as da língua portuguesa, esses estudiosos da linguagem utilizaram-se dos paradigmas (modelos) da língua latina para codificar, num processo de comparação e contraste, as suas respectivas línguas.

Se, num passado remoto, as listas bilíngues foram úteis para o aprendizado de línguas, através da comparação entre elas, as gramáticas e os dicionários cumprirão este papel, tanto para a aprendizagem de outras línguas (principalmente o latim), quanto para a descrição das línguas maternas. Portanto, as gramáticas e os dicionários de língua latina serão as referências para se descreverem as línguas vernáculas europeias, codificando-as. A este processo, Auroux chama *endogramatização*, ou seja, a transferência de tecnologia conduzida pelos próprios nativos da língua. Assim, quando Fernão de Oliveira utiliza-se das categorias greco-latinas para descrever o sistema linguístico português, temos um exemplo de endogramatização. Por outro lado, as gramatizações citadas na abertura desta subseção (a da língua geral brasileira, por Anchieta, a da tribo kiriri por Maniani etc.), são exemplos de *exogramatização*, ou seja, uma transferência de tecnologia conduzida por não nativos de uma determinada língua.

Para descrever uma língua em estudo, seja ela qual for, nos diz Auroux (1992) que uma gramática deve conter, pelo menos, três características. A primeira é que ela deve apresentar uma categorização das unidades (Etimologia, Ortografia, Prosódia e Sintaxe, por exemplo); a segunda é que ela deve possuir exemplos (verdadeiros ou não, desde que sirvam como modelos do *bom uso*), e, por fim, é que ela deve trazer regras, mais ou menos explícitas para a construção de enunciados (feição prescritiva/normativa) (AUROUX, 1992, p. 66).

Com efeito, todas essas características encontram-se normalmente presentes, não só nas primeiras gramáticas vernáculas do Renascimento, mas também em gramáticas dos séculos XIX e XX (e mesmo nas atuais, com atualizações nas categorizações das unidades).

Essas características, segundo indica Auroux (1992), têm a função de descrever uma língua gramatizada. Assim, a categorização das unidades equivale à fragmentação da cadeia linguística (falada ou escrita) para a subsequente divisão e análise das partes do discurso. No que toca à exemplificação, como já aludido, esta consiste de um *corpus*, mais ou menos estável, pois pode variar no tempo, de enunciados que representem o uso adequado, normalmente recolhidos dos melhores escritores, e que servirão de modelo a ser seguido. As regras, por sua vez, têm a função de não somente prescrever, como também – e principalmente – a de *estandardizar* uma língua – que, no caso das línguas ditas vulgares, não seria tarefa fácil diante de sua grande variabilidade quando comparada com a regularidade das línguas clássicas, o grego e o latim.

Fica, portanto, subentendido o outro sentido que o termo *descrever* também possui. Ao se descrever uma língua na base de duas tecnologias, para mais uma vez nos referirmos à conceituação dada por Auroux (1992), está-se impondo um modelo de língua que se deseja ver privilegiado em relação a outras variedades da mesma língua. Não é à toa que Auroux define gramatização a partir de um binômio (descrever e instrumentar), posto que ambos os procedimentos convergem para um só caminho: o da normatização a partir de uma língua "de cultura" (o latim).

O que viria a ser, então, *instrumentar*?

Uma vez constituída a gramática de uma determinada língua, devidamente *descrita*, reduzida a regras, esse "objeto" metalinguístico passará a operar como um *instrumento linguístico*. Ou seja, a gramática terá o poder de interferir, modificar, corrigir e organizar a língua, trazendo-a, quando esta se desviar do *bom uso*, de volta ao uso "normal", não no sentido coseriano do termo, mas sim no sentido normativo/prescritivo. A gramática, agora concebida como instrumento a serviço da normatização, incorpora uma função pedagógica, antes restrita a uma função filológica. Ao mesmo tempo em que a gramática constitui-se como guardiã de uma língua, de suas regras e normas, passa a desempenhar uma função *transformadora* ao atuar sobre um falante, através do ensino. De acordo com Auroux,

> A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um *instrumento linguístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor (AUROUX, 1992, p. 69).

O mesmo valerá para os dicionários enquanto instrumentos linguísticos que detêm o poder de "nobilitar" a competência linguística de um falante. Assim,

> [...] qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos no final do Renascimento (o contrário tornaria esses dicionários inúteis a qualquer outro fim que não fosse a aprendizagem de línguas estrangeiras) (AUROUX, 1992, p. 69-70).

Assim posto, como vimos afirmando desde o início, a gramatização de uma língua qualquer não se restringe à mera redação de tratados gramaticais. Envolve a utilização de tecnologias que, embora tenham aparecido em momentos historicamente distintos – os

dicionários não são contemporâneos das gramáticas, vale lembrar – convergiram em uma única direção.

Antes de encerramos esta breve introdução sobre o que é gramatização, seria interessante apresentar algumas de suas finalidades, para que não fique aqui a impressão de que gramatizar uma língua signifique simplesmente constituir uma gramática, apenas para servir a fins normativos e/ou pedagógicos (escolares).

É verdade que já fizemos algumas menções sobre as finalidades da gramatização em parágrafos anteriores. No entanto, vale a pena retomarmos, uma vez mais, o que Sylvain Auroux estabelece como as finalidades desse processo. Ao analisar os *interesses práticos* da gramatização de uma determinada língua, Auroux elenca nove desses interesses práticos, quais sejam:

> i. Acesso a uma língua de administração; ii. Acesso a um corpus de textos sagrados; iii. Acesso a uma língua de cultura; iv. Relações comerciais e políticas; v. Viagens (expedições militares; explorações); vi. Implantação/exportação de uma doutrina religiosa; vii. Colonização; viii. Organizar e regular uma língua literária e ix. Desenvolvimento de uma expansão política de uso interno/externo (AUROUX, 1992, p.47).

O autor francês salienta que, obviamente, a cada momento em que houve a transferência de tecnologia no processo de gramatização – especialmente quando se tratou de uma *exogramatização* – tal transferência acompanhou uma *transferência cultural*. De nossa parte, acrescentamos – e isto também parece ser óbvio – que somada a uma transferência cultural há uma *transferência ideológica*, uma vez que praticamente todas as obras metalinguísticas estavam "embebidas" de valores diversos (morais, religiosos, políticos etc.) disfarçados, tanto nas gramáticas quanto nos dicionários, em seus prólogos, cartas de advertência ao leitor, prefácios e posfácios, bem como nos exemplos de *bom uso*.

Os dicionários e as gramáticas, para além de suas finalidades imediatas, ou seja, aquelas que têm a língua como foco, são objetos culturais ideologicamente concebidos, posto que estão, invariavelmente, a serviço de "um algo mais" (de um mecenas, de um nobre, de um rei, de uma religião, de um projeto nacional etc), como se pode observar da relação de finalidades elencadas por Auroux (1992).

Referindo-nos estritamente aos interesses práticos suscitados por Auroux, podemos dizer que, no que concerne à língua portuguesa, a gramatização atendeu aos

interesses nos itens de i. a ix, com maior ênfase em uns do que em outros.[65] Traçaremos, portanto, alguns paralelos entre o processo de normatização no Brasil e, especificamente, em Sergipe Oitocentista.

Pensando exclusivamente no projeto de nação que se concebia para o Brasil após sua independência de Portugal, em 1822, e, considerando-se que a língua, como parte integrante deste projeto nacional, tornou-se um tema assaz sensível, pensamos que, dentro do que foi apontado por Auroux (1992, p. 47) como as atribuições da gramatização, os itens viii e ix são os que mais se enquadram, com maior ênfase, sem dúvida, no item ix (Desenvolvimento de uma política de uso interno/externo).

Transcorridos apenas 65 anos, desde o Alvará pombalino de 1757, que determinou o uso da língua portuguesa como língua oficial no Brasil, até a independência de Portugal, em 1822, nosso país já havia experimentado a força coerciva e silenciadora de uma política linguística. Esta política linguística de grande sucesso, é bom que se ressalte, não teria sido viável sem que houvesse toda uma preparação ideológica do ponto de vista do material humano envolvido, bem como de um aparato técnico disponível para a sua consecução.

Após a independência, já em nossa primeira Carta Constitucional de 1824, assim como na Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que institui o ensino de primeiras letras no país, fala-se sobre o uso da língua portuguesa como língua pátria e a adoção da "gramática nacional", o que representa o "silenciamento", ou mesmo o *linguicídio*, termo cunhado por Auroux (1992), das demais línguas que aqui existiam.

Essa política de uso interno perdurou por praticamente todo o século XIX e esteve presente nas discussões e debates entre escritores, poetas, gramáticos, filólogos e dialetólogos do século XIX no Brasil. Nestes debates e discussões, esteve em questão a formação de uma identidade nacional que deveria ser representada, entre outros símbolos, pela língua portuguesa falada e escrita no país. Muitos advogarão pela manutenção de uma norma lusitana como o modelo ideal e de correção a ser adotado, principalmente pelos escritores e poetas brasileiros, o que gerou muita discórdia e desagrado por parte daqueles que defendiam o uso de uma outra norma, a norma nacional, brasileira, diferente daquela usada pelos chamados *puristas*.

Assim, tratados e textos, pró e contrários à utilização da variante brasileira foram redigidos, mas não só isto: gramáticas do "português brasileiro" também vieram a lume,

[65] Não comentaremos cada um deles aqui, porque foge ao nosso objetivo primeiro que é, nesta subseção, apresentar, em linhas bem tênues, o fenômeno da gramatização.

por volta do último quartel do século XIX, o que evidencia um processo de gramatização contínuo, porque contínua era a mudança linguística em quase todos os seus paradigmas. A gramatização do português brasileiro era questão de tempo, como resultado dos embates teóricos (mas também ideológicos) que estiveram em sua base. A defesa de uma *norma brasileira*, representante de uma *cor local*, serviu, ao mesmo tempo, como mote e motivação para que esse processo fosse desencadeado.

Na subseção que se segue, falaremos um pouco mais sobre gramatização, mas, desta feita, mirando em um de seus desdobramentos naturais (e esperados) que foi a *normatização* ou *padronização* da língua, como querem alguns autores. Em seguida, traremos alguns conceitos de *norma*, não mais com o sentido único de normatização/padronização, mas também como um construto teórico, abstrato, ligado tanto às realidades quanto às virtualidades do sistema linguístico.

5.3 Gramatização e Normatização: intencionalidades e finalidades

A gramatização, definida por Auroux (1992) como o processo de descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias (a gramática e o dicionário), está longe de ser uma operação isenta de intencionalidades ou mesmo de uma ideologia. Como temos visto, desde os hindus, com Panini ou com os alexandrinos, na Grécia antiga, o trabalho por eles realizado teve não só o intuito de salvaguardar a história e a memória de suas línguas, como também o de utilizá-las como modelo a ser usado, modelo de pureza e de perfeição.

Na Idade Média, o surgimento das primeiras gramáticas bilíngues (latim-vulgar), cujo intuito era o ensino da língua latina através da vernácula, também serviu como espaço autorizado para a apresentação de uma língua vernácula modelar a ser usada pelos consulentes/aprendizes. Após o advento da imprensa no século XV e a consequente proliferação de textos impressos em grande escala a partir do Renascimento, muitas obras metalinguísticas foram trazidas ao público, com o objetivo pedagógico de se ensinar tanto a língua latina quanto a língua nacional. Nesse processo de ensino-aprendizagem das línguas vernáculas, seja para os nacionais, seja para os povos subjugados na Ásia, África ou América pelo conquistador europeu, ensinou-se um modelo de língua escolhido dentre os dialetos existentes que representasse o "espírito" daquela nação.

Sendo assim, ao processo de gramatização das línguas vernáculas se segui o processo de *normatização*, tomando como base a língua literária da época clássica: no

Renascimento e nos períodos subsequentes, serão os grandes escritores do passado e do presente que servirão como modelo para o estabelecimento de uma norma culta escrita, norma esta que deverá ter o papel ao mesmo tempo de purificador e de unificador de uma língua nacional. Purificador não só no sentido de "pureza linguística", de uma língua livre de incorreções gramaticais, mas também no de silenciamento, ou mesmo de apagamento das outras variedades existentes daquela mesma língua. Conforme Pagotto

> Quando se fala de norma culta escrita, normalmente isto será associado a dois gestos inter-relacionados: 1) a escolha a um certo dialeto de prestígio que é tomado como modelo a ser adotado na escrita (e na boa fala); 2) o trabalho de codificação gramatical deste dialeto com a posterior produção de manuais descritivos voltados para o ensino deste dialeto (PAGOTTO, 2001, p. 40).

Como se pode atestar, a normatização linguística sempre acompanhou o processo de gramatização, posto que, ao se descrever e instrumentar *uma língua*, está-se, na realidade, descrevendo e instrumentando *uma variedade* a ser institucionalizada como a língua de prestígio, a língua do governo, dos documentos oficiais, dos jornais, das transações comerciais, da escrita de obras literárias, da escola, das universidades e das academias (literárias, históricas, científicas). Essa variedade escolhida será, enfim, a "representante" de um povo, de uma nação, ainda que nem todos os habitantes dessa nação a falem ou a compreendam – o alemão usado por Lutero na tradução de sua Bíblia não era compreendido por todos os alemães do século XVI, tendo sido necessária a adoção de glossários para que os falantes de outras variedades do alemão pudessem compreender o que diziam as Escrituras (BURKE, 2010).

Toda essa intencionalidade por trás da gramatização esteve especialmente visível com o fenômeno da ascensão dos vernáculos no século XVI, coincidindo com as viagens ultramarinas, a expansão comercial e a conquista de novos territórios, além da difusão da fé cristã, que, embora tivesse no latim sua língua oficial, não se absteve de utilizar as línguas vernáculas (tanto do conquistador quanto do conquistado) para a tarefa de "libertação" dos gentios de seus "pecados". Como já dissera Nebrija (1492), "a língua sempre foi companheira do Império". Companheira não só por ser a língua das legiões de soldados e marinheiros, de mercadores, de nobres e de reis, mas por representar a sua grandeza, tanto espacial quanto temporal.

Assim, gramatização e normatização, especialmente no contexto Renascentista, mas também para além deste período, tiveram finalidades que não se restringiam à

codificação e à descrição de uma língua *x*. Tratava-se, além disso, do estabelecimento e manutenção de uma autoimagem perante as ditas línguas sacras (latim, grego, hebraico). Igualar-se a essas línguas seria, conforme Burke (2010), uma "questão de honra". Destarte, a nação que tivesse sua língua gramatizada e, consequentemente, normatizada, teria se elevado ao nível dos grandes impérios da Antiguidade (Grécia e Roma). Como exemplo, "o humanista espanhol Cristóbal de Villalón explicou que escreveu sua gramática para engrandecer sua nação (*engrandecer las cosas de mi nación*)" (BURKE, 2010, p. 105).

O sentimento de civilismo que acompanhou o surgimento dos estados nacionais confundiu-se com o sentimento de *civilização*. Assim, uma nação *civilizada* se destacaria não só pelo código de comportamento adotado (no sentido civilizatório concebido por Norbert Elias, de um conjunto de atitudes e comportamentos civilizados de uma determinada comunidade, tais como sentar-se à mesa, segurar um talher, higienizar-se etc.), mas também pelo *comportamento linguístico* que esta mesma nação apresentasse. O comportamento linguístico desejado em uma nação civilizada seria, entre outros, o de manter-se fixa e regular, perene no tempo e no espaço, exatamente como teria sido o latim. Não por acaso – e sobre isto já falamos anteriormente – praticamente todas as gramáticas, desde o Renascimento até praticamente o final do século XIX, adotarão as mesmas categorias gramaticais da gramática latina para a (tentativa de) padronização e estabilização dos vernáculos. Conforme Burke (2010, p. 106), "para que uma língua conquistasse o nível de prestígio do latim, ela precisava ser estável".

Essa desejada estabilidade linguística era fundamental, por exemplo, para a constituição de um patrimônio literário. Assim, a gramatização de uma variedade linguística de prestígio teve, no tocante à literatura, um duplo papel: o de recolher nos textos literários de "escritores castiços e de bom século", para nos lembrarmos de Moraes e Silva (1789), os modelos de *bom uso* e, em assim fazendo, o de regular e moldar a linguagem daqueles que desejassem seguir no trilho das letras. Foi o trabalho conjunto de gramáticos e tipógrafos (já mencionado na seção 4 desta tese) que garantiu a perenidade – ou tentativa – de um padrão linguístico, salvaguardado dentro de dois importantes objetos culturais: a gramática e o dicionário.

Essa estabilidade linguística, ou se preferirmos, essa normatização/padronização não tinha como alvo, obviamente, apenas os futuros escritores e demais adeptos das letras. Intentava-se implantar um modelo exemplar, diferente do coloquial. É especialmente

interessante o que pontua Burke a esse respeito, quando trata da disseminação das gramáticas a partir do Renascimento. Segundo esse autor,

> [...] a publicação de uma gramática não significa que pelo menos a minoria dos falantes desse vernáculo de fato seguisse as regras. Mesmo assim, a disseminação das gramáticas é impressionante e, no caso de alguns vernáculos, as regras parecem ter sido levadas a sério pelas elites. É possível dizer que alguns vernáculos venceram a batalha contra o latim ao deixar de ser vernáculos, por meio da criação de uma espécie de "versão autorizada" da língua, distante do coloquial (BURKE, 2010, p. 107) (Grifo nosso).

Constata-se, desse modo, que o processo de gramatização e subsequente normatização linguística serviram aos interesses de uma classe social dominante que se distinguia das demais, não só pelos seus cabedais, como também pelo dialeto de prestígio adotado e chancelado nas gramáticas e dicionários. A chamada "versão autorizada", termo cunhado por Burke, teria o valor simbólico de uma língua una, pura e casta, ao passo que as diferentes variedades dessa mesma língua não passariam de "linguajares". A gramatização e normatização das línguas vernáculas podem, então, ser consideradas como parte de um projeto nacional que almejava, por meio da língua, colocar suas respectivas nações no lugar mais alto do mundo civilizado de então. Para isso, era necessário que essas nações tivessem cidadãos "cultos" também do ponto de vista dos estudos linguísticos.

A constituição de uma nação culta pressupunha a adoção de uma "língua de cultura", representante de um passado glorioso e de um legado valioso, presente em seu acervo literário. Por este motivo, "[...] desenrolou-se na Europa nesse período (Renascimento) uma tentativa coletiva e cooperativa de elevar o *status* dos vernáculos codificando-os, enriquecendo-os e, desse modo, transformando-os em línguas apropriadas para a literatura" (BURKE, 2010, p. 107). (Grifo nosso).

É interessante que aqui encontramos um alargamento na definição de gramatização, apresentada por Auroux (1992). Gramatizar uma língua – pode-se inferir do que diz Burke (2010) – significaria, além de descrevê-la e instrumentá-la, também enriquecê-la e transformá-la para fins literários, científicos, acadêmicos, políticos, religiosos etc. Esse alargamento do conceito de gramatização parece-nos bastante coerente e apropriado, especialmente quando nos recordamos do processo de exogramatização das línguas indígenas (assim como o das línguas africanas e asiáticas).

Muitos termos e vocábulos não existentes nas línguas autóctones foram introduzidos pelo processo de exogramatização, conduzido pelos clérigos da Companhia de Jesus, tais como "pecado", "demônio", "céu", "inferno", "purgatório" etc. Sabemos que José de Anchieta compôs autos, diálogos de fé e peças teatrais direcionadas ao ensino da fé cristã que foram cantados e recitados tanto em português quanto em tupi-guarani, além de outras línguas, como o espanhol. Além dessas obras, lembremo-nos da sua gramática, publicada em 1565, recheada de palavras cujos significados eram desconhecidos dos íncolas (ALVES FILHO, 2007), mas que foram paulatinamente introduzidas no léxico (e nas mentes) dos indígenas.

Nos momentos que antecederam à expulsão dos jesuítas do reino e dos territórios lusitanos pelo Marquês de Pombal, muitos foram os documentos escritos em *língua geral*, certamente pelos inacianos, cujo objetivo era o de insuflar os índios contra o "inimigo comum" (os portugueses e espanhóis) que tentavam dominá-los e conquistar suas terras ao sul da América do Sul. Pombal havia publicado, anonimamente, um livreto intitulado *Relatorio abbreviado da republica, que os religiosos jesuítas das províncias de Portugal e Hespanha, estabelecerão nos domínios ultramarinos das duas monarchias* (1758), o que deu azo à reação jesuítica, através da escrita e circulação de diversos textos (panfletos e cartas), escritos na língua indígena e depois traduzidos para a língua portuguesa, como "[...] provas das maquinações jesuíticas contra os interesses da coroa portuguesa" (DOMINGUES, 2006, p. 50-51).

Temos aqui, então, um bom exemplo do alargamento do conceito de gramatização de uma língua que, para atender aos interesses político-religiosos do momento, teve de ser "enriquecida" e "transformada".

Esse "enxerto" linguístico nas línguas autóctones, conquanto signifique, indubitavelmente, um apagamento das crenças e mutilação cultural dos povos indígenas representou, de certa forma, o necessário enriquecimento linguístico a que se referiu Burke (2010) também para os fins didático-pedagógicos intencionados pelos padres da Companhia de Loyola. Só assim estaria a língua tupi-guarani "equipada" para transmitir a ideologia jesuítica em prosa e verso.

No tocante aos vernáculos europeus, esse processo foi, como já vimos, espontâneo (endogramatização), ou mesmo intencional (exogramatização), necessário para sua consolidação enquanto "instituição", um dos símbolos representativos de uma nação. Não por acaso, viu-se o surgimento de várias obras cujo objetivo era a *defesa* de suas línguas, especialmente a partir do século XIV, como as obras de Dante, *De vulgari eloquência*

(1303-4); João de Barros, *Louvor de nossa linguagem* (1540); S. Speroni, *Dialogo della língua* (1542); J. Du Bellay, *Deffense et illustration de La langue française* (1549); M. Viziana, *Alabanças de lãs lenguas ... castellana y valenciana* (1574); H. Estiene, *Precellence de La langue française* (1579); S. Stervin, *Werdigkeyt der duytsche tael* (1586); J. Rybinski, *De língua polonica praestantia et utilitate* (1589) (BURKE, 2010, p. 81-82).

Para finalizarmos esta subseção, que teve o objetivo de discorrer um pouco sobre as intencionalidades e finalidades da gramatização e da normatização/padronização, cabe-nos aqui pontuar, conforme muito bem nos lembra Burke (2010), que algumas línguas vernáculas, antes mesmo de gramatizadas nos moldes que aqui expusemos, já tinham sido adotadas por suas nações ou reinos para fins diversos. Conforme Burke,

> [...] ao falarmos da ascensão ou do "surgimento" dos vernáculos no século XVI, corremos o risco de nos esquecer da importância da ascensão anterior de alguns vernáculos europeus, em outras palavras, sua utilização no domínio da escrita, inclusive no que hoje chamamos de "literatura". Esse foi o caso do francês, do saxão e do irlandês, aproximadamente no século IX, do espanhol e do esloveno no século X, do italiano mais ou menos no ano 1000, do provençal ao redor de 1100, do holandês e do islandês no século XII, do húngaro e do dinamarquês no século XIII, e do catalão e do polonês no século XIV (BANFI, 1993, p.11 *apud* BURKE, 2010, p. 79).

O autor ainda acrescenta que, no que concerne à Administração, a França, logo no ano 1200, já utilizava o vernáculo em sua chancelaria, o mesmo acontecendo em relação ao castelhano, na Espanha, por volta do século XIII, com o aval do rei Alfonso X, o conhecido *El sábio* ("o sábio" ou "o culto") (BURKE, 2010, p. 79).

No que toca à língua portuguesa, os primeiros textos distintos do latim surgiram entre o final do século XII e início do XIII. Ainda assim, esses textos não estarão escritos propriamente em português, mas sim em galego-português, marcando o chamado *período histórico* da língua lusitana (do século XII em diante). Levará ainda cerca de dois séculos até que a língua portuguesa tenha feição própria que, segundo alguns autores, teria início na chamada segunda fase do período arcaico (século XIV (1350 ou 1385) ao século XVI – com Camões), momento em que surge a prosa histórica, verdadeiramente portuguesa (a primeira fase do período arcaico situa-se entre o século XII e o século XIV) (HAUY, 1994, p. 22).

Portanto, para a discussão levantada por Burke (2010) acerca de uma "antecipada" ascensão dos vernáculos em relação ao século XVI, podemos dizer que, no caso

português, o idioma lusitano já havia ascendido à língua nacional desde o século XIV, pelo menos nos moldes descritos acima. Sua padronização, porém, parece realmente ter ocorrido no processo de gramatização comum à maioria das línguas no século XVI. A língua portuguesa só estará completamente cindida do galego-português, segundo afirma Hauy, "no século XVI, quando a literatura, por influxo do Renascimento, e o trabalho dos gramáticos e teóricos da língua, aliados à influência dos dialetos meridionais moçárabes que tinham dado à fonética portuguesa características especiais, marcam a fixação do português padrão" (HAUY, 1994, p.22).

Até o presente momento, vimos falando sobre gramatização e normatização, suas intencionalidades e finalidades. Tratamos da normatização enquanto um processo de padronização (ou mesmo *estandardização*, como preferem alguns, tais como Burke). A partir de agora, trataremos do conceito de *norma* e como este conceito tem adquirido diferentes sentidos ao longo do tempo, permitindo, por isso mesmo, o desdobramento de "subconceitos" por diferentes estudiosos da linguagem.

5.4 Norma, norma normal e norma normativa: uma discussão necessária

Consultando o dicionário *Aulete online* da língua portuguesa encontramos as seguintes acepções para o termo *norma*: S.f. 1. Aquilo que está determinado como regra, regulamento ou lei: as *normas* da escola; 2. Forma normal ou usual de fazer alguma coisa: minha família tem como *norma* jantar cedo; 3. Ling. Conjunto de regras que determinam o uso de uma língua.

No dicionário *Michaelis online*, por sua vez, temos os seguintes verbetes para o termo *norma*: S.f. 1.Tudo que estabelece e regula procedimentos; padrão, preceito, princípio, rédea, regra: A vida privada de uma pessoa é inviolável, e o Estado deve garantir o cumprimento dessa *norma*; 2. No campo da conduta humana, a diretriz de um comportamento socialmente estabelecido e aceito: "Vivemos [...] uma crise de valores [...] onde o desrespeito converte-se em *norma de trato* [...]" (JU); 3. Base ou medida que serve como modelo de desempenho habitual de um determinado grupo.

Por fim, no *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2011), encontramos à página 862 a seguinte entrada: norma *sf.* 1. Aquilo que está estabelecido como regra de procedimento. 2. Modelo, padrão. [Do lat. *Norma*, *ae*].

Como podemos observar nessa consulta aleatória, na maioria das definições a palavra *regra* está presente, representando um "quase sinônimo" da palavra norma.

Tirante a segunda acepção no *Aulete*, no qual se vê o sentido de norma como forma *normal* ou *usual* de fazer algo, em todos os outros verbetes a definição de norma nos remete à regra ou à diretriz (ou ainda a modelo, molde, padrão etc.) No próprio *Aulete*, aliás, é essa a definição quando ligada à língua, ou seja, *um conjunto de regras que determina o uso de uma língua*. Observe-se, aqui, que não é o *uso* que determina a *regra*, mas o contrário: são as *regras* que impõem um *uso*.

Este conceito tem sido perpetuado por diversos autores de dicionários e gramáticas, desde o século XVIII, pelo menos. Em Antônio de Moraes e Silva (1789), encontramos a definição de norma como sendo *regra, direção, regulamento, regimento*: *a norma das ações* (SILVA, 1789, p. 118). Não existe em Moraes e Silva, porém, a entrada *normal* (a próxima entrada após *norma* é *nornordeste*).

Queremos com isso mostrar que o conceito de *norma* está, ainda nos dias atuais, profundamente enraizado em nossa cultura – especialmente na cultura escolar – como significando *padrão, modelo, referência, base* etc. termos utilizados, via de regra, para tratar de comportamentos sociais e que, por extensão, atingem o comportamento linguístico do falante. Embora em nosso trabalho almejemos mostrar como se deu o processo de normatização da língua portuguesa em Sergipe del Rey, tendo o processo de escolarização como seu principal (mas não o único) vetor, faz-se necessário apresentar os diferentes conceitos de norma que não somente aquele ligado a preceituar, modular, ou ditar o uso correto de uma língua, ou seja, a *norma normativa*.

Como temos visto ao longo deste trabalho, não é de agora que a busca e tentativa de imposição de modelos ideais de língua ocorrem. Desde a Antiguidade os estudiosos da linguagem, baseando-se em textos antigos (literários, religiosos), defendiam a existência de uma língua "pura", quase adâmica, como um elo entre o presente e o passado. A partir do século XVI, esse sentimento de pureza estará ainda mais aflorado, uma vez que a língua representará o passado (mítico) de uma nação. Língua e nação formarão um "amálgama", indissociáveis, nos mesmos moldes – idealizados, é bom que se diga – do latim e do grego enquanto representantes da grandeza cultural de Roma e da Grécia, respectivamente.

Obviamente, essa referência ou mesmo tentativa de emulação da pureza das línguas clássicas (grego e latim, principalmente) tomava como base as grandes produções artísticas, especialmente as literárias, do período áureo greco-romano. No entanto, mesmo na Roma e na Grécia antigas, como muito bem se sabe, havia outras normas convivendo com o latim e o grego falado e escrito pelos eruditos. Não fosse isso verdadeiro, não

teríamos conhecido tantas obras normativas/prescritivas produzidas já na Antiguidade, como vimos na seção 3, que serviam, justamente, para manter e garantir a pureza daquelas línguas.

O grande problema que envolve essa questão (a da almejada e desejada pureza linguística) reside em definir-se o próprio conceito de *língua*. Claro está que, para aqueles que advogam pelo modelo dos "escritores castiços e de bom século" (SILVA, 1789), o conceito de língua estará relacionado à modalidade escrita, particularmente à modalidade escrita dos grandes escritores e poetas de cada época. Assim, toda e qualquer variedade linguística que "destoe" daquele modelo será considerada como uma corrupção da língua, como se esta fosse composta por uma única e permanente variedade. Nessa perspectiva, a língua restringe-se à forma escrita, a qual deve ser modelar, inclusive para a modalidade oral.

Ora, se considerarmos como verdadeiro, apenas como referência, como ponto de partida, para essa discussão, o que dizia Saussure (2006) sobre o seu entendimento de "língua" enquanto um fato social (apesar dos paradoxos em torno dessa afirmação), logo se notará a incoerência de se querer impor uma variedade sobre as demais – e que aqui se esclareça que Saussure não tratou especificamente de variedade linguística, mas sim da língua e da fala em sua famosa dicotomia, considerando a primeira como homogênea, sistemática e abstrata (social) e a última como heterogênea, assistemática e concreta (individual).

Em uma de suas concepções de língua, Saussure a define como uma totalidade de imagens verbais (acústicas) que estaria armazenada no cérebro de todos os indivíduos. Só poderíamos, segundo ele, abarcar o todo da língua se tivéssemos a possibilidade de conhecer o conteúdo presente em cada cérebro dos indivíduos de uma determinada comunidade de fala. Como em um "dicionário" – mais uma analogia saussureana –, cada falante seria uma "letra" com suas respectivas "entradas". O todo da língua, então, encontrar-se-ia depositado neste dicionário (virtual).

Partindo dessa analogia (a dos usuários como entradas em um dicionário, e o dicionário como a comunidade de fala), consideramos que cada indivíduo que compõe esse "dicionário virtual" possui "entradas" diversas, que variam de dicionário a dicionário (lembremo-nos que nenhuma língua é representada por um único dicionário ou uma única "gramática", pois, se adotarmos uma perspectiva gerativista, várias são as "gramáticas" de uma mesma língua), mas que não comprometem o todo linguístico. Cada entrada, como nos dicionários reais, possuem diferentes acepções para um mesmo termo,

diferenças que são motivadas por questões regionais, sociais, históricas, culturais etc. Assim posto, o todo linguístico, que é o produto da soma de todas as entradas nesse dicionário virtual, nada mais é que um grande "feixe" de variedades que constituem o todo da língua. Assim como uma sociedade é constituída por indivíduos de características diversas, igualmente será a língua.

Dessarte, a adoção (ou mesmo a imposição) de uma única variedade linguística [de prestígio], tida como *modelar*, equivaleria à aceitação de que uma sociedade é composta de um único tipo de indivíduo. A diversidade linguística não altera o sistema linguístico, assim como a diversidade dos indivíduos nas sociedades humanas não as torna menos humanas. O próprio Saussure afirmara, embora com outros propósitos, que se poderia comparar a língua "[...] a uma sinfonia, cuja realidade independe da maneira por que é executada; os erros que podem cometer os músicos que a executam não comprometem em nada tal realidade" (2006, p. 26).

Com efeito, se considerarmos a "sinfonia" a que se referiu Saussure como um *sistema funcional* – e parece-nos que foi exatamente isto que ele quis dizer – os "músicos", ou melhor, os usuários desse sistema têm o poder de "renová-lo". De fato, uma sinfonia não toca apenas um tipo de música. Ela é versátil o suficiente para *variar* o seu repertório musical, absorvendo *inovações* trazidas pelos membros da *banda* ou *conjunto*. Ainda assim, estaremos falando de uma sinfonia. Da mesma forma ocorre com o sistema linguístico. Ele é aberto – mas com limites – às variabilidades, às inovações trazidas por seus usuários. Dessa forma, o sistema, como uma sinfonia, é constantemente *atualizado* em relação ao seu repertório, sem prejuízo de seu funcionamento interno.

Os possíveis "erros" mencionados por Saussure, cometidos pelos "músicos-usuários" nem sempre são de fato "erros", mas sim variações permitidas pela capacidade virtual produtiva do sistema. Por se tratar de um sistema "flexível", muitas inovações são "oferecidas" à língua, mas é o uso corrente que as validará ou não.

Na concepção saussureana de língua, como se sabe, o sistema linguístico por ele vislumbrado não considerava a ação verbal e seu produto como partes integrantes desse sistema, desconsiderando, portanto, que o "uso" contribuísse para sua mudança. Na verdade, Saussure tinha como objeto um sistema linguístico ideal, invariante, considerando as mudanças no tempo "meros acidentes", que não atingiriam o bloco do sistema, mas sim, um ou outro ponto, e que não teriam uma correlação direta com o sistema interno da língua. Nas palavras do mestre genebrino, "[...] os acontecimentos

diacrônicos têm sempre caráter acidental e particular" (SAUSSURE, 2006, p. 109) (Grifo nosso).

Em 1952, o linguista romeno Eugenio Coseriu propõe uma tentativa de solução para uma das incongruências apresentadas por Saussure, qual seja a que estabelece a dicotomia entre língua e fala. Saussure havia definido que a língua, enquanto sistema de oposições, era abstrata, sistemática e homogênea, pertencendo ao corpo social, ao passo que a fala, concreta, assistemática e heterogênea, restringia-se ao individual. Coseriu nega a existência da distinção social/individual, entendendo que havia, claramente, a presença de fatos de língua nos fatos de fala, e vice versa.

Dessa forma, estabeleceu a presença de um ente abstrato entre a fala e a língua, considerando a existência de variantes do sistema que ocorriam frequentemente, mas sem valor funcional, ou seja, as variantes do sistema não alterariam o funcionamento normal do próprio sistema. Para ilustrar sua afirmativa, utiliza-se de duas analogias. Em uma, compara o sistema linguístico a um trem, cujos vagões, embora alterados pela numeração ou por diferentes cores, ainda assim constituiriam partes do trem. As alterações de vagão seriam vistas pelos usuários do trem como *normais*, posto que nenhuma dessas mudanças, dessas *variações*, nos vagões impediriam que o trem fizesse o seu percurso normal, fazendo as paradas, normalmente, nas estações em que sempre parava.

Na outra analogia, Coseriu "pede emprestado" um exemplo de A. Martinet, que compara o sistema funcional a uma chave. Embora se possa mudar o modelo da chave (poderia ser redonda, quadrada, com ou sem argola etc.), esta ainda seria uma chave e *funcionaria* como uma chave. As mudanças de modelos de chave são *normais*, "não-pertinentes", embora não indiferentes ou ocasionais. Qualquer um a reconheceria como sendo uma chave. As variações apenas *caracterizariam* essa chave. *Anormal* seria uma chave feita de madeira, de vidro ou diamante, e não de metal (COSERIU, 1979, p. 49).

Pela frequência dessas variantes, habituais e correntes, chamou-as de *normais* e concluiu, assim, que havia um *sistema normal* que se interpunha entre o *sistema funcional* e a fala. Assim descreveu Coseriu essa relação:

> O **sistema** é sistema de possibilidades, de coordenadas que indicam caminhos abertos e caminhos fechados: pode ser considerado como "conjunto de imposições", mas também, e talvez melhor, como **conjunto de liberdades**, pois que admite infinitas realizações e só exigem que não se alterem as condições funcionais do instrumento linguístico; mais que "imperativa", sua índole é consultiva. Se nos é permitida uma analogia, diríamos que o sistema não se impõe ao falante mais do que a tela e as cores se impõem ao pintor: o pintor não pode

> ultrapassar a tela e não pode empregar cores que não tem, mas, dentro dos limites da tela e no emprego das cores que possui, sua liberdade expressiva é absoluta. Poderíamos dizer, pois, que, mais que impor-se ao indivíduo, o sistema se lhe oferece, proporcionando-lhe os meios para sua expressão, inédita, mas ao mesmo tempo, compreensível, para os que utilizam o mesmo sistema.
> O que na realidade se impõe ao indivíduo, limitando sua liberdade expressiva e comprimindo as possibilidades pelo sistema dentro do marco fixado pelas realizações tradicionais, é a **norma**. A norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigatórias de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade (COSERIU, 1979, p. 74). (Grifos do autor).

Pode-se inferir, do excerto acima que, na visão coseriana, existe um sistema que se encontra acima das variedades, uma espécie de "arsenal linguístico" que, ao mesmo tempo em que "municia" o usuário com o que é necessário para sua comunicação, é retroalimentado por ele (o usuário). Pode-se entrever, igualmente, que o que o sistema funcional recebe nessa "retroalimentação" não foi produto de um único indivíduo, mas sim aquilo que é usual numa determinada comunidade de fala. Assim definido, teremos, segundo Coseriu (1979), uma *tripartição* e não mais a dicotomia *langue-parole* imaginada por Ferdinand de Saussure. Para Coseriu (1979), o que de fato existe é um complexo formado por um *sistema funcional* (língua), um *sistema normal* (norma) e a fala. Veremos, mais adiante, que, conquanto as contribuições de Eugenio Coseriu revitalizassem, e muito, os estudos linguísticos, rompendo com a "ficção" língua-social/fala-individual, acatando a existência de variantes do sistema linguístico e de suas diferentes normas, estudos empíricos, no campo da Sociolinguística, contestarão algumas de suas afirmações, o que não desqualifica ou mesmo invalida, a nosso ver, os avanços trazidos por aquele linguista.

Antes de chegarmos ao que defendem os estudos sociolinguísticos, porém, retomemos o excerto apresentado em que Coseriu (1979) define **sistema** e **norma** e vejamos como seu pensamento se aplica, utilizando alguns exemplos da língua portuguesa.

Partindo do que foi dito acerca do sistema e da norma, ao ser "consultado", conforme sugere Coseriu (1979), o sistema da língua portuguesa preveria como possíveis os seguintes pares de substantivos que trazemos como exemplo: *dirigente*/*diretor*, *navegante*/*navegador*, *ouvinte*/*ouvidor*, *falante*/*falador*, *negociante*/*negociador* etc. Embora tenhamos, em cada par, palavras que têm a mesma origem, ou seja, os verbos *dirigir*, *navegar*, *ouvir*, *falar*, *negociar*, fixou a norma usos distintos para cada uma delas,

ainda que, nos dicionários, cada par seja apresentado como sinônimos ou quase sinônimos. Porém, o uso normal mostra que esses pares não são intercambiáveis entre si em todas as situações, por exemplo, quem ouve um programa de rádio é um *ouvinte* e não um *ouvidor*. Da mesma forma, será um *ouvidor* quem receberá uma reclamação em algum órgão público ou instituição na *ouvidoria*, e não um *ouvinte*. Quem fala uma língua é um *falante* desta língua e não um *falador*, mas se alguém fala em demasia, em qualquer língua, é um *falador*, e não *falante* etc.

Este seria o importante papel do *sistema normal*, conforme sustentado por Eugenio Coseriu (1979), ou seja, o de *impor* limites àquilo que, virtualmente, poderia ser produzido pelo sistema funcional.

Entre o código linguístico, ou sistema, e a sua efetiva realização, fala, coloca-se a **norma**. É a norma ou sistema normal, conforme defende Coseriu (1979), que atualizará o sistema linguístico de um determinado idioma. É o uso corrente de um termo ou estrutura, "aprovado" por uma determinada comunidade de fala, que será efetivamente incorporado ao sistema (desde que, como vimos, sua integridade não seja afetada). Nessa linha de pensamento, lembremo-nos do adjetivo *imexível*, cunhagem do ex-ministro Antônio Rogério Magri, ao falar, em 1991, sobre o direito de greve dos trabalhadores. O termo está hoje dicionarizado, portanto, incorporado ao sistema por força do uso[66]. A propósito do emprego de *uso linguístico*, Coseriu (1979), citando Brøndal, afirma que,

> Pode-se admitir essa noção como intermediária, de alguma maneira, entre a língua e a fala, com a condição de conceber o uso como uma espécie de **norma secundária, permitida pelo sistema abstrato** e superior da língua, sem a possibilidade, entretanto, de suprimi-lo ou mesmo de modificá-lo (BRONDAL *apud* COSERIU, 1979, p.55) (Grifo do autor).

O *uso*, assim compreendido, representa tudo aquilo que é produzido pelos falantes de uma determinada comunidade de fala, dentro dos limites do sistema, mas, às vezes, fora dos domínios da norma. Ou seja, nem tudo o que é *uso normal* entre alguns

[66] Este exemplo que trazemos à memória (da criação de imexível) é mais um dado que coloca em xeque uma das dicotomias estabelecidas por F. de Saussure, ou seja, a língua enquanto pertencente ao social, isolada do individual. Embora seja verdade que a norma é ditada pelo uso corrente em uma determinada comunidade, Coseriu afirma, no entanto, que "[...] a originalidade expressiva do indivíduo que não conhece ou não obedece à norma pode ser tomada como modelo por outro indivíduo, pode ser imitada e tornar-se, por conseguinte, norma. O indivíduo, pois, altera a norma, ficando dentro dos limites permitidos pelo sistema, mas a norma reflete o equilíbrio do sistema num determinado momento e alternando a norma, altera esse equilíbrio até pender totalmente para um lado ou para o outro. Desse modo, o falante aparece como ponto de partida também da alteração do sistema, que começa pelo desenvolvimento ou pela não-aceitação da norma" (COSERIU, 1979, p. 80-81). (Grifo nosso).

indivíduos, conforme daí se pode inferir, está totalmente *normatizado*. Isso nos remete à linguagem utilizada por certos grupos sociais e/ou profissionais, membros de uma *comunidade de prática* específica (FARACO; ZILLES, 2017), tais como médicos, advogados, engenheiros, educadores, cientistas (entre eles os linguistas), além dos traficantes, vendedores, operadores da Bolsa de Valores, operadores de *Telemarketing*, padres, pastores, missionários etc.

Para exemplificarmos a questão do *uso* enquanto uma *norma secundária* – Faraco e Zilles (2017) atualizam este termo como *registro* –, podemos citar os *gerundismos* utilizados por operadores de *Telemarketing*. Não será incomum ouvir dez vezes em cada dez possibilidades surgidas algo como "vou estar transferindo sua ligação para um de nossos atendentes". Construções como essas fazem parte de uma *norma secundária* ou *registro*, costumeira, habitual, *normal*, utilizada por um certo grupo de indivíduos (comunidade de prática), mas ainda não normatizada por toda a comunidade de fala. Do ponto de vista do sistema, tal construção estaria prevista e ninguém poderá afirmar que o sistema está imune a essa e/ou a outras mudanças no futuro (próximo ou longínquo). Embora muitos considerem tal construção – os gerundismos apresentados por operadores de *Telemarketing* – um erro (para os mais empedernidos) ou um "empréstimo", oriundo da língua inglesa que poderá, quem sabe, vir a ser incorporado ao sistema (para os mais condescendentes), o fato é que não se sabe se tal construção será normatizada ou não algum dia. Como afirma Coseriu (1979), o sistema e a norma que hoje conhecemos não serão os mesmos amanhã[67].

Na concepção coseriana, conquanto o sistema e a norma refiram-se a aspectos estruturais da língua em um dado momento, e por essa razão ligados à sincronia, ambos

[67] Diversos são os casos de construções morfossintáticas, desabonadas pela gramática normativa, que são corriqueiramente utilizadas pelo falante de português brasileiro, inclusive pelos falantes que se utilizam da norma culta. Citamos aqui, apenas para ilustrar, três casos muito comuns entre os diversos registrados como típicos do português do Brasil. Um deles é o uso do verbo *custar*. A norma-padrão considera erro a construção SVO com esse verbo, tratando um enunciado do tipo "Erick custou a/para entender o assunto" como erro. Desde a 4ª edição do dicionário de Moraes e Silva (1831, p. 501) que se já registra o uso de custar como "demorar a", "ter dificuldade de", porém, desabonada, como se pode inferir do verbete: "O vulgo diz *custei muito a fazer*, *a conseguir*, por *custou-me muito a fazer*, *a conseguir*". Um segundo uso "consagrado" no português do Brasil é o uso do *ter* equivalendo a *haver*, mesmo entre falantes escolarizados. Assim, um enunciado do tipo "Tem gente que não gosta de Coca Cola" ou mesmo "Tem 20 alunos na turma de francês" são usos normais, aceitos na *norma normal*, mesmo na norma culta brasileira, mas não na norma-padrão, que exige o uso de *haver* nesses casos. Por fim, o apagamento das preposições nas orações relativas, outra marca do PB. Muito comum são os enunciados do tipo: "O Rio de Janeiro é a cidade Ø que nasci" ou "Fofão é uma jogadora Ø que a gente começa a gostar, mesmo sem conhecê-la pessoalmente". Essas orações, classificadas como *orações cortadoras*, justamente pelo "corte" das preposições são, segundo Marcos Bagno (2009), as "campeãs" nacionais na boca do falante brasileiro (para mais detalhes e exemplos diversos que destoam da norma-padrão, mas que estão na norma culta brasileira, ler *Não é errado falar assim!* Bagno, 2009).

os sistemas (linguístico e normal) são também observáveis diacronicamente: a cada momento histórico de uma determinada língua percebe-se a passagem de um sistema a outro sistema e de uma norma a outra norma (COSERIU, 1979, p. 78). Isto ficou bem evidente, por exemplo, com a mudança de posição dos pronomes átonos no português europeu a partir do século XIX (da posição proclítica à enclítica), fato reforçado pelos escritores portugueses do Romantismo, que nada mais fizeram do que chancelar uma norma em mudança, especialmente presente entre os membros da burguesia lusitana em ascensão. O mesmo processo, no entanto, não se observou no português brasileiro do mesmo período, em algumas instâncias, mantendo-se a norma do português clássico, ou seja, a próclise preferida à ênclise, pelo menos na boca do cidadão comum (PAGOTTO, 1999).

Assim, tanto o sistema linguístico quanto o sistema normal estariam sujeitos às influências de ordem histórica, cultural e social, como temos visto. De acordo com Coseriu (1979), são as repetições das tradições linguísticas que norteiam o falante em suas escolhas do repertório a ser utilizado. Ainda segundo esse autor, como já dito, não é o sistema linguístico que se impõe sobre o falante, mas sim o sistema normal. Conforme Coseriu, o falante pode até, conscientemente, rechaçar a norma, transgredi-la, ignorá-la como normalmente o fazem os grandes poetas e escritores, tais como Shakespeare, Dante, Cervantes, Gongora, Camões, entre outros, mas não estará nas mãos desses ilustres *criadores de língua* (COSERIU, 1979) o pleno poder de modificá-la. A norma não precisa ser prescritiva para ter uma índole arbitrária. O falante, individualmente, pode vir a ser o ponto de partida para as mudanças no sistema, mas é a norma, enquanto equilíbrio desse sistema, refletindo os usos da comunidade de fala, que arbitra e se impõe no final.

Poderíamos inferir de tudo o que foi exposto, com base no pensamento coseriano, que existe, assim, uma espécie de "embate" entre as virtualidades do sistema linguístico e o sistema normal, cuja função deste último é o de selecionar, mesmo secundariamente (registros), aquilo que fica ou não no sistema linguístico, ainda que virtualmente previsto por ele.

Um exemplo interessante trazido por Coseriu (1979), que ajudaria a ilustrar ainda mais o que se chamou de "embate" entre as virtualidades do sistema linguístico e o sistema normal, levando o falante/aprendiz a utilizar uma espécie de "método de tentativa e erro", é o da possibilidade de se fazer o feminino de agentes em **–dora** ou **–triz.** O sistema, em sua virtualidade, produz, por exemplo, *atora* e *atriz,* assim como *diretora* e *diretriz*. No entanto, "[...] na realização normal, esses nomes se opõem e se diversificam:

a norma prefere **atriz** e **diretora**, reservando **atora** para o direito e **diretriz** para a geometria (com o que duas variantes intercambiáveis se tornam unidades distintas)" (COSERIU, 1979, p. 62) (Grifo do autor).

Mas a norma, essa entidade reguladora do sistema linguístico, em seu "freio de arrumação", também faz exclusões, fechando, assim, algumas vias que levariam a produções "estranhas" ou pouco "eufônicas". Desse modo, embora o sistema linguístico português permita a existência de mestre/mestra, presidente/presidenta, governante/governanta etc., a norma não permite amante/amanta, navegante/naveganta, estudante/estudanta, pedinte/pedinta etc., o que significa, como chama a atenção Coseriu (1979), que a norma nada mais é que a "repetição de modelos anteriores" (p. 73) e, em assim sendo, "realiza só parcialmente o sistema" (COSERIU, 1979, p. 63).

É importante salientar, uma vez mais, que, embora a norma tenha essa "índole", como diz Coseriu, de permitir e/ou impedir certos usos que não estariam em conformidade com o que é utilizado normalmente por uma determinada comunidade de fala, ela mesma se divide em "outras normas", ou seja, em uma mesma comunidade existe mais de uma norma convivendo "harmoniosamente" com as demais.

De fato, a complexidade das sociedades humanas faz-se presente na língua, demandando desta uma multiplicidade de usos específicos (as chamadas *normas secundárias* ou *registros*, como já dissemos), necessários para dar conta das diferentes e igualmente complexas atividades em que se engajam os homens. Por essa razão, Coseriu afirma que:

> Dentro da mesma comunidade linguística nacional e dentro do mesmo sistema funcional é possível comprovar várias normas (linguagem familiar, linguagem popular, língua literária, linguagem erudita, linguagem vulgar etc.), distintas, sobretudo, no que concerne ao vocabulário, mas amiúde também nas formas gramaticais e na pronúncia [...] (COSERIU, 1979, p. 75).

O excerto acima confirma a existência de diversas normas em convívio que representam as mais diversas faces de uma sociedade. Como já aludido anteriormente, a complexidade das sociedades humanas se faz sentir na língua e esta, como meio de comunicação entre as diversas esferas que constituem uma sociedade, não pode ser "opaca" ou "refratária". Embora o sistema linguístico de qualquer idioma tenha seus limites, como sugere Coseriu (1979), este não impede a capacidade criativa e inovadora

do falante quando se encontra em situações discursivas distintas. Como muito bem pontuam Faraco e Zilles a esse respeito,

> [...] a língua é ao mesmo tempo espaço de restrição (as suas estruturas e as suas condições de uso limitam nossas possibilidades expressivas) e espaço de liberdade (a língua nos põe à disposição um conjunto de opções léxico-estruturais e de variedades sociais que podemos aproveitar expressivamente na construção e individualização do nosso dizer) (FARACO; ZILLES, 2017, p. 38-39).

Assim posto, torna-se difícil sustentar o conceito de língua saussureano que, ao situar a língua (**langue**) como sistema funcional abstrato *homogêneo* em contraposição à fala (**parole**), exclui a língua do próprio âmbito social, um claro paradoxo, quando o próprio Saussure, certamente muito influenciado pelas ideias de Émile Durkheim, também conceitua a língua como *fato social*.

Se a língua é um fato social como conceituou Saussure, coloca-se como indefensável a crença em sua homogeneidade, uma vez que nenhuma sociedade é homogênea. Muito pelo contrário. Logo, diante da multiplicidade de formas linguageiras presentes nas diversas comunidades de fala, não considerar ou mesmo ignorar a existência de diferentes normas é negar a existência de uma língua. Igualmente, situar a língua como uma abstração, algo etéreo, acima dos seus falantes e seus respectivos usos é torná-la estéril, sem razão de existir. Não existe língua homogênea. Todas as línguas são heterogêneas e "essa heterogeneidade constitutiva da língua está diretamente relacionada com a diversidade seja das experiências históricas, seja das atividades sociais e culturais dos grupos humanos que se reconhecem como seus falantes" (FARACO; ZILLES, 2017, p. 31).

As contribuições de Eugenio Coseriu foram muito importantes para esclarecer os pontos nebulosos presentes na doutrina saussureana que, como vimos, propunha o estudo da língua desligada do indivíduo, mas, paradoxalmente, a vê como um *fato social* – como se a sociedade não fosse composta por indivíduos diversos entre si.

O ponto que se pôs em questão em relação à tricotomia coseriana veio uma década depois, através dos estudos de William Labov (1963), que concebe a língua não como um fato social, mas um "produto" social, ou seja, a língua, na perspectiva da Sociolinguística, não é um sistema funcional invariante, homogêneo, sujeito às ações (imposições) de um outro sistema, o *sistema normal*, conforme defendido por Coseriu (1979), mas sim um complexo conjunto de níveis de expressão, o qual se encontra à disposição do usuário

para utilizá-lo e modificá-lo. Diferentemente do que acreditavam os estruturalistas, para os sociolinguistas a estrutura "[...] é intrinsecamente heterogênea, e heterogeneidade e estrutura não são incompatíveis, ao contrário, são necessárias para o funcionamento real de qualquer língua" (CAVALCANTE, 2011, p. 246).

Segundo Luchesi,

> [...] do ponto de vista da divisão tripartida proposta por Coseriu, o que a Sociolinguística faz é operar uma FUSÃO entre os conceitos de sistema normal e sistema funcional, ou seja, entre norma e sistema, já que a variação normal é estudada como parte integrante do funcionamento do sistema linguístico, e não como algo que se oponha ou que prejudique esse funcionamento como a visão estruturalista havia sugerido (LUCHESI, 2012, p. 67).

Na perspectiva sociolinguística, portanto, não faz sentido conceber-se a existência de uma "força contrária" ao sistema linguístico, uma vez que ele (o sistema linguístico), por sua característica heterogênea, já é, internamente variável.

Segundo Luchesi (2012), "desenvolvendo estudos no processo de mudança em curso no presente, os sociolinguistas demonstraram que a variação normal faz parte do sistema linguístico, participa do seu funcionamento e interfere nos processos de mudança que se operam no seu interior" (LUCHESI, 2012, p.67). Daí a confirmação do que já havíamos afirmado, quando dissemos ser a língua um grande "feixe" de variedades linguísticas.

O sistema linguístico, assim concebido pela perspectiva sociolinguística, é composto por variantes *normais* que se adéquam e se ajustam a contextos linguísticos variados (sociais, regionais, profissionais, acadêmicos etc.). Tal ponto de vista coloca em xeque a afirmação coseriana de que o sistema teria uma "índole consultiva", ainda que possibilitasse uma "infinidade de realizações" (COSERIU, 1979).

No entanto, na concepção sociolinguística, conforme Luchesi (2012), o sistema linguístico não precisaria "ser consultado" pela norma, posto que "os aspectos funcional e social da linguagem se interpenetram e [...] não se pode entender um sem o outro" (LUCHESI, 2012, p. 67). Isso significa dizer que o sistema linguístico, por si só, já possibilita, virtualmente, construções que pelo uso serão "normatizadas" – no sentido de consideradas normais, habituais, costumeiras – ou não.

Chegamos, assim, a outro ponto importante desta discussão, que é aquele que tratará dos dois tipos de norma: a *norma normal* e a *norma normativa*.

Conforme Faraco e Zilles (2017), nos estudos da linguagem verbal, o termo *norma* apresenta dois sentidos: um geral e outro específico. No sentido geral, norma equivale a toda e qualquer variedade linguística. Já no sentido específico, norma "equivale a um conjunto de preceitos que definem o 'bom uso' o uso socialmente prestigiado" (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12).

Sendo assim, segundo os autores acima citados, existe uma norma que é consensualmente aceita (e utilizada) pela grande maioria dos falantes de uma determinada comunidade de fala, independentemente de algumas possíveis variações regionais, sociais, de gênero, de idade etc., uma vez que, mesmo em uma comunidade específica, esta não está totalmente livre de indivíduos oriundos de outras localidades e que tenham trazido consigo os seus distintos falares.

A essa norma chamamos de *norma normal*. Tal norma, segundo os autores, "cobre o *como se diz* numa determinada comunidade de fala (ou seja, o conjunto dos seus traços linguísticos característicos, sejam eles fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos ou discursivos)" (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12).

No sentido específico, porém, ainda segundo os mesmos autores, norma cobre o *"como se deve dizer* em determinados contextos (as pronúncias, as estruturas morfossintáticas, e o léxico tomado sócio-historicamente como modelares)" (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12). Ou seja, a norma enquanto *prescrição* de regras que, como já aludido, está diretamente ligada à modalidade escrita, a *boa* escrita.

A norma normal refere-se, então, ao uso corrente, habitual, comum a todos os usuários de uma determinada comunidade de fala, abarcando a língua em sua totalidade no que concerne à sua variabilidade, sua fluidez e dinamicidade. Já a norma normativa pressupõe o uso de uma língua idealizada, adotada em contextos específicos, geralmente de grande monitoramento. Essa norma tem como objetivo regular, padronizar e controlar o comportamento linguístico do usuário. Ela funciona, como dizem Faraco & Zilles (2017), como uma espécie de "régua", cuja função é a de adequar e ajustar a forma da expressão linguística aos ambientes socioculturais que assim a exigem. Teremos, assim, de um lado o *assim se diz* e, do outro, o *assim se deve dizer* (FARACO & ZILLES, 2017).

É importante que se saliente o fato de a norma normal ser *plural*, ou seja, existem várias *normas normais*, que estão presentes no cotidiano linguístico do falante. Essas normas normais se podem apresentar tanto em nível morfossintático, quanto léxico-semântico, ou mesmo fonético-fonológico. Como exemplo para cada uma dessas categorias, podemos citar, para a morfossintaxe do português do Brasil, o apagamento

dos complementos verbais, tal como no diálogo "Você viu o Marcos hoje? (Sim,) vi **Ø**". No léxico-semântico, a palavra *rapariga* significa em Portugal o feminino de *rapaz*, ao passo que, em lugares como Sergipe, essa palavra tem conotação negativa, significando *mulher imoral*; *Camisola*, por sua vez, é usada em Portugal como *camiseta*; já *camisola* no Brasil é vestuário feminino que se usa ao dormir. Por fim, na categoria fonético-fonológica, podemos citar o som do /t/ diante de /i/, na palavra *tia*, africado em boa parte do Brasil; oclusivo, principalmente no Nordeste.

Ressalte-se que esses e muitos outros exemplos, que não precisamos aqui listar, encontram-se na boca de falantes de praticamente todas as classes sociais. A norma normal representa, portanto, uma concepção de "língua" do ponto de vista linguístico, ou seja, o sistema linguístico abarcando todas as suas variabilidades, não se colocando nem acima nem além de suas variedades, mas fazendo parte delas.

A norma normativa, por sua vez, representa uma outra concepção de "língua", aquela que atende a interesses históricos e culturais, mas também ideológicos e/ou políticos: a língua enquanto representante de uma nação, de um povo ou mesmo de uma "raça". Nessa perspectiva, uma variedade linguística é eleita como a representante de um povo em detrimento das outras variedades em convívio.

Em Portugal, por exemplo, foi a variedade utilizada na região centro-sul que prevaleceu em relação às outras variedades presentes ao norte, tornando-se, assim, a variedade padrão e padronizadora naquele país. A "escolha" teve motivações históricas e culturais, mas também políticas, uma vez que foi nessa região da Península que se estabeleceu a dinastia de Avis, que chegara ao trono no último quartel do século XIV (1385), com Dom João I. De acordo com Faraco e Zilles,

> [...] a fixação definitiva da corte em Lisboa, o incremento da vida urbana posteriormente à Revolução do Mestre de Avis e as atividades intelectuais centradas na própria corte tornaram as variedades centro-meridionais modelares no uso culto falado e escrito, implicando uma hierarquização sociolinguística com a consequente desvalorização das variedades setentrionais, que passaram a ser vistas, à época, como rústicas e arcaicas (FARACO; ZILLES, 2017, p.130).
>
> .

Com o advento da gramatização, a partir do século XV, como já vimos, os Estados nacionais utilizaram-se desse processo para definir a "língua" que representaria sua nação. Assim, quando se fala que o "português" é a língua oficial do Brasil, não se está considerando a língua portuguesa do ponto de vista linguístico, ou seja, a língua portuguesa e todas as suas variabilidades, mas sim a língua portuguesa histórica,

ideológica, cultural e politicamente concebida, e, portanto, a língua dos dicionários e das gramáticas normativo-prescritivas, a língua da escola e das instituições de ensino superior; a língua dos documentos oficiais, dos jurisconsultos, do discurso solene, dos textos, artigos e tratados científicos; das revistas e jornais, dos grandes escritores, enfim.

Há de se fazer, no entanto, uma distinção importante entre dois conceitos que se confundem, quando se fala em norma normativa: os conceitos de *norma culta* e *norma-padrão*.

A chamada *norma culta* insere-se nas normas normais, ou seja, é a variedade linguística utilizada por falantes que têm escolarização superior, também pessoas que têm acesso aos bens culturais, e vivem, em sua maioria, nos centros urbanos.

A *norma-padrão*, por seu turno, não se insere nas chamadas normas normais, uma vez que ela se relaciona à norma normativa. A norma-padrão, conforme Faraco (2008) e Faraco e Zilles (2017), é um construto que tem como objetivo homogeneizar a língua para fins específicos, não representando, portanto, uma variedade linguística *tout court*, mas sim uma *variedade invariante*, modelar e reguladora, muito à feição do conceito de "língua" conforme idealizado por Saussure.

Essa "variedade invariante", que serve como norma-padrão nos manuais de ensino nacionais, é importante que se esclareça, tem sua origem na norma culta do português europeu moderno e é ela quem atua, ainda nos dias atuais, como modelo de correção a ser adotado. Em que pesem todos os trabalhos e descobertas que comprovam, empiricamente, as diferenças entre a norma culta brasileira e a lusitana, mantém-se ainda a tradição normativa herdada dos puristas do século XIX. Como afirma Pagotto (2001), de nada valeram os esforços de escritores e demais intelectuais brasileiros do quilate de José de Alencar, na tentativa de, se não adotar uma norma genuinamente brasileira, ao menos "abrasileirar" a escrita de matiz lusitano em nossas terras.

As obras metalinguísticas produzidas (dicionários e gramáticas), como não podiam deixar de ser, tinham, em sua maioria, uma forte tendência à prescrição linguística, desconsiderando toda e qualquer forma linguística que não se enquadrasse nos modelos "importados" de Portugal e seus escritores. Na verdade, não só a norma lusitana, enquanto modelo a ser seguido, era importada de Portugal. Segundo nos diz Luchesi (2012), mesmo após a nossa "independência", em 1822, "[...] durante o século XIX, eram em sua maioria oriundos de Portugal os professores de língua portuguesa nos colégios" (LUCHESI, 2002, p. 69); Tal fato comprova o "servilismo" a que se sujeitavam

os nossos intelectuais em relação à língua portuguesa e a Portugal, mesmo décadas depois de nossa independência política.

Um desses nossos grandes intelectuais, que dedicou boa parte de sua vida aos estudos linguísticos, nomeadamente aos estudos da língua portuguesa, foi Antônio de Moraes e Silva, natural do Rio de Janeiro, mas graduado em Direito pela Universidade de Coimbra, Portugal, onde passou a maior parte de sua vida.

Na próxima subseção, falaremos um pouco sobre Moraes e Silva e sua contribuição enquanto gramático (é mais conhecido como o primeiro lexicógrafo moderno da língua portuguesa) no processo de normatização da língua portuguesa, tanto em Portugal quanto no Brasil. A escolha de Moraes e Silva para o fechamento desta seção justifica-se não só por ter sido ele o primeiro brasileiro a produzir obras visando à normatização da língua portuguesa, mas também, e principalmente, pela objetividade, clareza e precisão de seus trabalhos, e aqui nos referimos particularmente à sua gramática, ainda que resumida, o que lhe valeu a grande aceitação e longevidade para os estudos da língua nacional.

A obra por ele produzida, o *Epítome da Lingua Portugueza*, é interessante, pois apresenta características bem distintas das demais obras do gênero, embora tenha clara filiação filosófica, como, de fato, acontecia com praticamente todas as gramáticas até finais do século XIX. Não é, no entanto, nosso objetivo analisar e discutir o *Epítome* em sua integralidade, posto que tal atividade não encontra espaço neste trabalho. Nos deteremos a algumas breves observações que sirvam como "pano de fundo" para a discussão maior que pretendemos desenvolver – o processo de normatização do português em Sergipe – durante os estudos que faremos da obra que constitui o c*orpus* desta pesquisa, ou seja, o *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza* (1862), do professor José Ortiz.

Esta obra foi, a que tudo indica, utilizada na Província de Sergipe e será analisada na seção 6 deste trabalho, à luz do próprio *Epítome*, além da *Grammatica da Lingua Portugueza* (1871), de Francisco Sotero dos Reis, obra utilizada no Atheneu Sergipense, e da grande referência do século XIX (embora composta em fins do XVIII), a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* (1822) de Jerônimo Soares Barbosa.

5.5 O ***Epítome da Grammatica da Lingua Portugueza*****: norma e purismo nos primórdios do século XIX**

Antonio de Moraes e Silva é mais conhecido pelo seu *Diccionario da Lingua Portugueza*, publicado pela primeira vez em 1789, cuja longevidade se estendeu a meados do século XX. Sua produção lexicográfica foi muito mais robusta do que a gramaticográfica. No entanto, sua obra *Epítome da Grammatica da Lingua Portugueza*, concluída, segundo o próprio autor, em 1802, e vindo a público em 1806, insere-se no conjunto de gramáticas de orientação filosófica de finais do Setecentos e início do Oitocentos.

Essa obra, que veio a ser reeditada e publicada juntamente com a segunda edição de seu *Diccionario*, em 1813, tanto no Brasil quanto em Portugal, traz muito do "espírito pombalino" já em seu Prólogo (*Ao leitor Benévolo*), ao criticar a "subserviência" de gramáticos anteriores a ele, no que concerne à constante comparação da língua portuguesa ao latim. Começa por indicar a questão do uso do artigo em português, segundo ele, mal explicado aos aprendizes, bem como a utilização da terminologia típica para o latim, tal como o uso de *genitivo*, *dativo*, *nominativo*, *acusativo*, *ablativo*, como forma de explicação dos *casos* da língua portuguesa, os quais, conforme afirma, não existiam em nossa língua:

> A estes sonhados casos dão lhes nomes de Nominativos, Genitivos, Dativos, Accusativos, &c. Se lhes perguntares o que é isto, dir-te hão, que em Latim são diversas terminações do mesmo nome, que servem para indicar as varias relações em que se representa o objeto significado pelo nome. Mas além de que são ideyas falsas dizer, que há genitivos, dativos, &c. em Portuguez, tambem serão falsas noções as que se dessem de correspondências entre o Latim, e o Portuguez (SILVA, 1806, p. iii-iv).

E assim como fizera Antonio dos Reis Lobato (1770), que defende o aprendizado das regras da língua portuguesa, para só depois se apresentarem aos discípulos os rudimentos do latim, advoga Moraes e Silva pelo ensino da língua portuguesa como meio de se aprender as estranhas. Segundo ele,

> [...] a tua língua deve servir te de meyo para aprender as estranhas; e seria absurdo querer te explicar o artifício da Sintaxe, ou composição d'ella (do latim), por meio de outra língua, e suas regras, que demais de serem inapplicaveis aos idiotismos Portuguezes, te são ignotas, e mais difíceis (SILVA, 1806, p. iv).

No que tange ao objetivo geral de seu *Epítome*, Moraes e Silva não deixa dúvidas: seu propósito é claramente normativo-prescritivista, como se pode confirmar a partir de mais um trecho de seu Prólogo:

> Quase todos os Grammaticos, que tenho visto, engrossão os seus livros com conjugações: as regras da composição, parte tão principal das Grammaticas, reduzem nas a muito poucas. Eu cuido que te expliquei esta parte da Grammatica com assas curiosidade, propondo-te o que nella é mais recôndito, e muitos exemplos dos bons autores, que seguramente imites, porque tambem a copia delles te fará cair mais facilmente na intelligencia, e applicação das regras (SILVA, 1806, p. iv).

A questão do *bom uso* está mantida em Moraes e Silva, assim como fora (e continuaria a sê-lo) em toda tradição gramatical, desde a Antiguidade, como já vimos. Moraes e Silva pretende oferecer a seu público – que não era o escolar, embora se trate de uma gramática "resumida", como sugere o próprio título – uma obra de referência que, juntamente com o seu dicionário, tornar-se-ia instrumental no processo de normatização da língua portuguesa. A diferença está, também como se viu, em seu distanciamento da língua latina e de suas regras, como meio de aprendizagem das regras da língua portuguesa. Apesar disso, o culto aos clássicos e a menção aos grandes gramáticos do passado estão presentes em Moraes. O purismo é marcante em seu trabalho ao instruir seus leitores a seguir "[...] o exemplo dos bons ingenhos, que na Arcádia Portugueza ressuscitão as elegancias do idioma materno [...]" (SILVA, 1806, p. vii).

Para esse fim, ainda segundo Moraes e Silva, é necessário que

> [...] aproveitemos as reflexões sobre a língua, que tem feito alguns membros da Real Academia de Sciencias de Lisboa, e chegaremos a fazer nos capazes de produzir mais copiosas advertências sobre o artificio, purezas, e elegâncias do nosso idioma, do que por hora temos, sendo elle muito digno de occupar os desvelos dos patriotas eruditos (SILVA, 1806, p. vii).

Pode-se entrever do excerto acima que Moraes e Silva não está oferecendo ao seu público apenas um "compêndio gramatical", um livro para o estudo meramente *linguístico* do português. Para além disso, está se colocando o *Epítome* a serviço de uma *política linguística*, iniciada no século XVI, a partir das primeiras codificações da língua portuguesa, continuada com as políticas pombalinas do século XVIII, e estendidas ao Brasil, após a chegada da corte portuguesa, em 1808. A relação "uma língua, uma nação"

está muito presente nos lexicógrafos e gramáticos desse período, especialmente do século XVIII, quando uma enorme quantidade de obras metalinguísticas surgirá, em vários idiomas, cada qual defendendo a pureza de suas línguas e atrelando-as à origem mítica de suas nações (GEARY, 2005).

Embora Antonio de Moraes e Silva tivesse sido um natural do Rio de Janeiro, foi na Metrópole que nosso ilustre gramático e lexicógrafo começou sua carreira intelectual e profissional, formando-se em Direito Canônico na Universidade de Coimbra antes de iniciar seus estudos linguísticos. Moraes e Silva serviu ao governo português, assumindo vários cargos importantes. Não se via, portanto, como "brasileiro", mas sim como súdito do rei de Portugal, tendo sido, inclusive, contrário à independência do Brasil[68]. Portanto, sua visão linguística, no que concerne ao seu vínculo nacional, não fora outra senão aquela utilizada pelos "maiores" de Portugal. Obviamente, a norma culta oferecida como a correta era a de Portugal e de seus escritores mais eruditos.

No que concerne à sua gramática propriamente dita, esta foi diferente de outras obras do gênero, uma vez que Antonio de Morais e Silva não segue a tradicional divisão da gramática em quatro partes (Etimologia, Ortografia, Sintaxe e Prosódia). Prefere dividir seu compêndio em uma Introdução e mais dois livros, compostos da seguinte maneira:

Livro I: Das Palavras por si sós; ou partes da Sentença.
Capítulo I: Dos Nomes ou Substantivos.
Capítulo II: Dos Adjetivos Articulares.
Capítulo III: Dos Adjetivos Attributivos.
Capítulo IV: De alguns accidentes communs aos Nomes, e Adjetivos.
Capítulo V: Do verbo.
Capítulo VI: Dos Adverbios.
Capítulo VII: Das Preposições.
Capítulo VIII: Das Conjunções.
Capítulo IX: Das Interjeições.

Livro II: Da composição das partes da Sentença entre si; ou Syntaxe.
Capítulo I: Introdução.

[68] Uma evidência de sua desvinculação com o Brasil, do ponto de vista nacional, são os comentários que faz sobre os "erros cometidos nas colônias", como mostraremos adiante.

I. Da Sintaxe de Concordancia.

II. Da Sintaxe de Regencia.

Capítulo II. Da Sintaxe, ou Composição Figurada.

Capítulo III: Das Composições viciosas.

Capítulo IV: Dos Sinaes Ortograficos, e da Pontuação.

Taboas das Conjugações dos Verbos.

Ou seja, sua gramática possui, basicamente, duas áreas de estudo, para ele essenciais à construção dos "sentidos perfeitos": a Morfologia e a Sintaxe. Não dedicou nenhum ou quase nenhum espaço à fonética e quase nada falou sobre a ortografia, restringindo-se a uma breve exposição das vogais, das consoantes, dos usos do "h", do "k" e do "y", além de comentar sobre a falta de letras para os sons "lh" e "nh", sem, contudo, oferecer sugestões aplicáveis Sobre a ortografia, restringiu-se a falar sobre os "sinaes vogaes" (grave e agudo) e o uso dos sinais de pontuação mais comuns (vírgula, ponto e vírgula, divisão, ponto final etc.).

Assim como já tinha feito no Prefácio de seu *Diccionario*, logo em sua primeira edição (1789), reclama Moraes sobre a existência de letras dobradas desnecessárias e/ou o uso de "h" antes de palavras como "hoje", reclamação esta já conhecida desde *O Verdadeiro Método de Estudar*, de Luiz Antônio Verney (1746).

Sobre a concepção de *gramática*, assim a define Moraes: "A Grammatica é arte, que ensina a declarar bem os nossos pensamentos por meyo de palavras" (SILVA, 1806, p. 9). Esta definição soa-nos como uma síntese do que fora concebido pelos gramáticos de Port Royal. Segundo Arnauld e Lancelot, "A Gramática é a arte de falar. Falar é explicar seus pensamentos por meio de signos que os homens inventaram para este fim" (ARNOULD; LANCELOT, 2001, p. 3). A semelhança conceitual de Moraes com relação a Port-Royal não é de se surpreender, porque, como sabemos, a influência dos padres jansenistas estendeu-se para muito além do século XVII, influenciando todas as gerações de gramáticos do século XVIII e a maior parte dos do século XIX. Com Moraes e Silva não foi diferente.

No que concerne à divisão epistemológica da gramática, Moraes e Silva, como seus antecessores (Roboredo, inclusive), a separa em duas partes: uma parte universal; outra, particular. Segundo ele, "A Grammatica Universal ensina os methodos, e princípios de falar a todas as línguas" (SILVA, 1806, p.3). Já sobre a gramática particular, afirma o seguinte: "A Grammatica particular de qualquer língua v.g. da Portugueza, applica os

princípios comuns de todos os idiomas ao nosso, segundo os usos adoptados polos que melhor o falão" (SILVA, 1806, p.3).

Sendo assim, evidencia-se a filiação metodológica de Moraes e Silva ao defender a existência dos universais linguísticos, conforme já abordado na seção anterior deste trabalho. No tocante à língua portuguesa, a norma era ditada pelo uso, mas, como em Quintiliano, não seria qualquer uso, mas o uso "daqueles que melhor o falão": os poetas, escritores, oradores etc.

Não por acaso, o objeto de estudo da gramática, para Moraes e Silva, é a *sentença* ou *proposição*, focalizando, assim, o nível paradigmático (Morfologia) e o sintagmático (Sintaxe), exatamente como dispostos em seus Livros I e II. Nas palavras do próprio autor, "Trata pois a Grammatica das Sentenças (isto é, ensina a fazer proposições, ou sentidos perfeitos) e das diversas partes, de que ellas se compõem" (SILVA, 1806, p.9). Portanto, coloca-se como prevalente a *estrutura* acima da *inovação* ou da *criação*. Os chamados "sentidos perfeitos" só seriam possíveis se as construções das proposições estivessem em consonância com os modelos utilizados pelos grandes escritores (portugueses). Mesmo as construções de grandes escritores que apresentassem supostos erros, estes não seriam de fato erros, mas sim *figuras* que serviriam para dar efeito (estilo) à composição: "Quando na composição não observamos as regras expostas, a sentença é incorrecta. Mas ás vezes a incorrecção é apparente, e dá uma nova figura, ou apparencia á composição que por isso se diz *figurada*" (SILVA, 1806, p. 103) (Grifo do autor).

Do ponto de vista filosófico, ou mesmo *lógico* da língua, Moraes e Silva deixa transparecer, mais uma vez, o pensamento de Port-Royal, ao adotar o mesmo processo ou operações que "nosso espírito" realiza quando nos relacionamos com o mundo exterior e o expressamos verbalmente. Assim, *conceber*, *julgar* e *raciocinar*, como postulam os Senhores de Port-Royal, estão na base das ideias linguísticas de Antônio de Moraes e Silva.

Para Moraes, assim como concebido na *Grammaire* (e também pelos modistas), a sentença é uma proposição ou exposição, constituída de palavras que passam em "nossa alma", obedecendo às operações que ocorrem no espírito (o conceber, o julgar e o raciocinar). Todo enunciado divide-se em duas partes: uma concebida; outra, julgada. O raciocínio é a síntese dos dois processos ou operações anteriores. *Julgar* é *afirmar*, e toda afirmação encerra um nome e um atributo concebidos pela razão e ligados pelo verbo *ser* (afirmação). Assim, quando digo "ama", "amas", "ama tu", equivale a dizer "eu sou amante", "tu és amante", "tu sê amante" (SILVA, 1806, p. 16-17).

Da mesma forma, ainda segundo Moraes, a negação nada mais é que a afirmação de uma oposição. Assim, quando se diz "Não amo", equivale a dizer "Existo não amante" ou "Sem amor". Da mesma maneira quando se diz "Não sofre o peito forte", equivale a dizer "O peito forte é insofrido" (SILVA, 1806, p. 16-17). Na proposição, "o verbo sempre affirma a existência de um attributo, que a negação exclue, ou nega: *não fiquei bem*, não nega que fiquei, mas o modo i.e. *fiquei não-bem*, sem bondade física, ou moral" (SILVA, 1806, p. 17). (Grifo do autor).

Os exemplos acima mostram a filiação filosófica adotada por Moraes e Silva, presentes tanto na Gramática de 1660 quanto na Lógica, publicada em 1662, dos padres franceses de Port-Royal. No entanto, o perfil purista e prescritivista de Antônio de Moraes e Silva mostra-se mais saliente, ao longo de todo o texto, colocando-se além dos ensinamentos dos padres jansenistas que elaboraram a *Grammaire*, esta de feição eminentemente descritivista, e aproximando-se do conservadorismo de certos gramáticos do século XVIII, tal como Claude Favre de Vaugelais, um famoso nobre e gramático francês que chegou a criticar a linguagem utilizada pelos autores da Gramática de Port-Royal, já que estes, nas palavras do próprio Vaugelais, não teriam prestigiado o *bom usage* em seu trabalho, ou seja, a variante usada pela corte francesa, em Paris (ARNAULD; LANCELOT, 2001, p. xxvii).

O *bom uso*, portanto, como já dissemos diversas vezes, está atrelado à variedade linguística utilizada pelas elites e também por aqueles que tinham nessas mesmas elites o seu mecenato, como foi muito comum, na Europa Setecentista, com a contribuição de nobres a escritores, poetas, gramáticos e lexicógrafos (Raphael Bluteau teve o mecenato de D. João V; Basílio da Gama, e Reis Lobato o do Marquês de Pombal, entre vários outros). Além do objetivo de terem seus nomes estampados nos frontispícios das diversas obras que ajudaram a produzir, os "patronos" desses intelectuais desejavam promover a consolidação de uma variante de prestígio – a da corte –, impondo-se sobre as demais variedades linguísticas um (indesejável) convívio com a variante da sobredita elite.

Apenas como paralelo, podemos mencionar o que aconteceu na França do século XVIII e XIX. Pierre Guisan (2011) nos traz diversas informações sobre o processo de normatização ocorrido naquele país a partir do Renascimento e intensificado após a Revolução de 1789. Segundo esse autor, o advento da imprensa somado ao trabalho de escritores e intelectuais foi o que fez "disparar" o processo de padronização do que fora, no início, uma espécie de *koiné francesa*, e que mais tarde, ao tornar-se a língua do rei, passou a ser a língua da Nação. O autor põe em relevo o papel de gramáticos e

lexicógrafos, como o já citado Vaugelas na "invenção" de uma norma que deveria ser ensinada em todas as escolas, em Paris e nas províncias da França Setecentista e Oitocentista. Segundo Guisan,

> A partir dessa primeira revolução capitalista ocorrida durante o que se convencionou chamar de Renascimento, assiste-se a uma institucionalização que se oficializa com a constituição de uma corte real, que concentra e financia a produção intelectual e artística do país, marginalizando as energias que não se enquadravam no esquema do Estado moderno, cuja primeira forma na França era o Estado absolutista mercantil. A coiné intelectual [...] passa a ser adotada como a língua do rei e de seus cortesãos, única língua considerada *correta*, disciplinada por gramáticos normativistas, como o acadêmico Vaugelas, e pela Academia Francesa, a serviço da ideologia centralizadora do Reino, fundada e financiada pelo poder régio (GUISAN, 2011, p. 140-141) (Grifo nosso).

O *linguicídio francês*, como talvez diria Auroux acerca do "extermínio" das outras variedades linguísticas na França é resultante de uma política nacionalista, de demarcação de território, que tem como limítrofes geográficos (imaginados, como diria Benedict Anderson, 2008) a língua do rei (ou do príncipe, como foi no caso português, no Alvará Régio de 1757, o conhecido *Diretório dos Índios*).

O trabalho conjunto (não necessariamente coordenado ou articulado entre as partes) de escritores, poetas, gramáticos, lexicógrafos etc., por um lado e, por outro, de parcelas da elite letrada que se instalaram no poder, seja dinasticamente, seja por outras formas de alternância de comando de uma nação, contribuiu para a consolidação de uma norma-padrão, que tinha muito menos de linguístico e muito mais de ideológico e de político.

Retornando a Moraes, lembremo-nos de que ele foi um intelectual do século XVIII, contemporâneo dos últimos dias de glória do despotismo esclarecido português, liderado por Sebastião José de Carvalho e Mello, o famoso e controverso Marquês de Pombal, que, dentre outras medidas que visavam à elevação de Portugal ao patamar de Nação polida e ilustrada, estava a consolidação da língua portuguesa como língua de cultura. Esse processo de enobrecimento da língua materna, como já se viu, tem origens no século XVI, com Fernão de Oliveira e João de Barros. Foi o século XVIII, porém, que, sem dúvida, assistiu a uma enorme proliferação de dicionários monolíngues e bilíngues, além de gramáticas vernáculas, de praticamente todas as línguas mais importantes da Europa (português, espanhol, inglês, francês, italiano) (SOUZA, 2011).

O *Epítome* de Moraes e Silva, como obra que refletia a ideologia de seu tempo, junta-se ao acervo de compêndios voltados à doutrinação linguística, tomando como referência a norma culta lusitana (ela mesma, uma "seleção" entre as demais existentes) que deveria servir como "régua" padronizadora, tanto em Portugal quanto em seus domínios. As possessões lusitanas ultramarinas sentiriam ainda mais a força coercitiva dessa doutrinação, pois, como muito bem sabemos, os processos de variação e mudança linguística nos dois lados do Atlântico seguiram caminhos bem diferentes.

As mudanças ocorridas do lado de cá do Oceano foram consideradas (e ainda o são) "erro", ou "corrupção" da língua-mãe portuguesa. Em Moraes, isso fica bem evidente com seu comentário a respeito do uso dos pronomes oblíquos, e cita, entre outros exemplos, o mau uso do pronome *lhe*:

> Tomou-lhe a noite ali: no mesmo sentido de tomou-o a noite; é incorreto; e assim o são: a Duqueza, que em extremo *lhe* amava: por, *o amava* [...]: tomou-lhe tanta dor: tomou-lhe medo: por, tomou o tanta dor; e tomou-o o medo: tomar-*lhe* medo: é concebê-lo de alguém; tomou-lhe tanta dor: mal, pois dizemos, tomou-o um accidente; tomou-o a nova dor sobre a afflição ainda recente &c. Eu *lhe* amo; *lhe* adoro: são erros das Colonias: *quero-lhe* como á minha vida; se *quero-lhe bem* como &c. está correcto (SILVA,, 1806, p. 92) (Grifos do autor)

Em vários trechos de seu texto (tanto em sua gramática quanto em seu dicionário) encontramos exemplos de prescrição linguística como o ilustrado na citação acima. Era o dos escritores "castiços" o modelo a ser seguido. O *bom uso* deveria ter como "régua" o padrão lusitano, representado pelos grandes poetas clássicos e renomados escritores de Portugal. Assim, em que pesem a grande capacidade intelectual, a vasta erudição e profundo conhecimento da língua portuguesa, Moraes e Silva esteve preso às amarras de uma ideologia que defendia a supremacia da variedade lusitana sobre quaisquer outras formas ou variedades, que, inclusive, já se faziam presentes no Brasil, em função de nossa complexa sócio-história.

5.6 Considerações parciais

Nesta seção, tentamos mostrar, em linhas gerais, os primórdios do processo de gramatização e, com ele, o processo de normatização linguística. Neste percurso, discutimos as finalidades de tais processos, pontuando seus aspectos ideológicos por trás do trabalho de sistematização de uma dada língua e, no caso em tela, da língua portuguesa,

por meio das produções de obras metalinguísticas, nem sempre vocacionadas para o âmbito escolar.

Discutimos, igualmente, os diferentes conceitos de *norma*, salientando, especialmente, a distinção entre *norma-padrão* e *norma culta*, muitas vezes confundidas como se fossem uma só coisa. A releitura de Ferdinand de Saussure e de Eugenio Coseriu, por um lado, e o estudo dos textos de Dante Luchesi, de Emilio Pagotto, e de Carlos Aberto Faraco, por outro lado, permitiu-nos confrontar as diferentes concepções de língua e, por extensão, estabelecer um quadro mais expandido acerca do conceito de *norma*.

O encerramento desta seção com Antônio de Moraes e Silva e seu *Epítome* teve como um de seus objetivos o de apresentar um pouco das ideias linguísticas de fins do século XVIII e início do XIX em uma obra compilada por um intelectual fluminense, radicado em Portugal, cujo trabalho erudito atendia aos interesses de uma nação decadente que, se do ponto de vista bélico e econômico não conseguia mais se impor por conta própria – desde há muito se tornara dependente da Inglaterra –, buscava impor-se através de sua cultura e de seu passado glorioso, sendo sua língua um dos últimos de seus bastiões: Portugal, a eterna *República das Letras*.

6 O PROCESSO DE NORMATIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EM SERGIPE DEL REY NA OBRA DE JOSÉ ORTIZ (1862)

6.1. Palavras iniciais

Conforme já dissemos em seções anteriores, o processo de normatização linguística "nasceu" no momento em que se deu o processo de gramatização das línguas, desde os primórdios na Antiguidade até os nossos dias. No que concerne à historiografia linguística moderna e, nomeadamente, à historiografia luso-brasileira, foi no século XIX que se assistiu a uma grande produção de obras metalinguísticas, antes voltadas à erudição e, mais tarde, à escolarização.

A presente seção tratará do estudo comparado de uma obra destinada ao ensino escolar em Sergipe del Rey. Trata-se do compêndio gramatical de José Ortiz, trazido ao público em 1862. Esta obra foi produzida em um contexto histórico importante de nosso país, momento em que se buscava sua identidade enquanto nação e, para tal, necessitava-se de uma língua que representasse essa identidade, ainda que não espelhasse o uso da maioria de sua população.

Destarte, procederemos à comparação dessa obra com a de Moraes e Silva, *Epítome da Grammatica da Lingua Portugueza;* a de Soares Barbosa, *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* e e a de Sotero dos Reis, *Grammatica da Lingua Portugueza*, como já adiantamos neste trabalho, visando encontrar os traços congruentes entre estes textos que apontem para o processo de normatização da língua portuguesa no Brasil e, no nosso caso específico, na Província de Sergipe del Rey, por meio da escolarização.

6.2. José Ortiz e o *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza* (1862)

Apresentamos nas subseções a seguir uma breve biografia do autor, bem como o contexto histórico em que surge sua obra, antes de iniciarmos a análise de seu trabalho, comparando-o com as onras de Moraes e Silva, Soares Barbosa e Sotero dos Reis. O objetivo de tal apresentação é o de situar o leitor no ambiente sociohistórico em que o *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza* vem a lume, ambiente este de efervescência intelectual, cultural e política em que o Brasil se encontrava em sua busca de identidade nacional.

6.3. Algumas informações sobre o autor

Antes de tratarmos propriamente da obra de José Ortiz, consideramos importante trazer algumas informações, ainda que escassas, sobre o autor.

Como na quase totalidade dos casos, as obras destinadas aos estudos da linguagem, e, no caso em tela, destinadas à gramatização das línguas vernáculas, foram compiladas por profissionais de outras áreas que não diretamente ligadas às letras (clássicas e/ou vernáculas). Muitos desses autores tinham, na origem, uma outra formação acadêmico-profissional, como foi o caso do nosso ilustre gramático e lexicógrafo fluminense, o já aqui citado Antônio de Moraes e Silva, formado em Direito na Universidade de Coimbra. Com José Ortiz, porém, foi um pouco diferente.

José Ortiz era Doutor em Medicina, mas também Bacharel em Letras, formado na Província do Rio Grande do Sul. Veio desenvolver suas competências acadêmicas na Província do Espírito Santo, primeiramente como professor interino de Primeiras Letras, na Vila de Itapemirim, em 11 de julho de 1855. No ano seguinte – 21 de fevereiro de 1856 –, também na condição de professor interino, lecionou francês, história e geografia na capital da província (Vitória).

Além de desenvolver atividades docentes, exerceu funções administrativas, ao tornar-se secretário do Liceu da Cidade de Vitória. A interinidade de professor secundário iniciou-se após o pedido de exoneração do então lente efetivo Augusto Adolfo Palhares dos Santos, professor das supracitadas disciplinas (francês, história e geografia), em 20 de fevereiro de 1856 (PIROLA, 2013, p. 87).

Pelo que pudemos apurar, consultando os Relatórios da Província do Espírito Santo, entre 1855 e 1862, José Ortiz esteve envolvido com a Instrução Pública daquela província, sendo seu último cargo o de lente da Escola Normal (1861). Segundo Pirola (2013), veio a falecer na Província do Rio de Janeiro em 1880.

Infelizmente, não conseguimos recuar no tempo e encontrar mais informações sobre suas atividades docentes antes de ele ter-se transferido para o Espírito Santo. Deduzimos, porém, que Ortiz já devia ter tido experiência como educador, uma vez que ele não poderia ter sido admitido como substituto de um lente efetivo do curso secundário se não tivesse tido as credenciais necessárias para tanto. Ademais, no Prefácio da obra que analisaremos adiante, Ortiz (1862, p. 4) afirma ter trazido a lume o "[...] fructo de 20 anos de pratica adquirido no ensino da mocidade [...]", ou seja, seu envolvimento com a

docência deve ter-se iniciado por volta da década de 40 do século XIX, muito provavelmente em sua província natal (Rio Grande do Sul).

O autor do *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza por meio da memória, intelligencia e analyse, ajudando-se mutuamente* certamente gozava de prestígio na província capixaba, como se pode deduzir do *Relatorio com que o exm. Sr. Dr. Antonio Alves de Souza Carvalho Ex-Presidente da Provincia do Espirito Santo passou a administração da mesma ao Exm. Sr. Dr. João da Costa Lima e Castro, Primeiro Vice-Presidente*:

> Em virtude da lei provincial nº 14 de 14 de julho de 1839 e resolução da presidência de 5 de setembro do mesmo anno, foi encarregado de reger a 2ª cadeira de ensino primário desta capital o Dr. José Ortiz, o qual tem intelligencia superior ás funções, que exerce com zelo filio de uma vocação especial. São obrigados, na forma das disposições citadas, a frequentar essa cadeira as pessoas que se destinão ao professorado (CARVALHO, 1861, p.7) (Grifo nosso).

A influência de Ortiz como educador transcendia o âmbito da sala de aula. No *Relatorio apresentado á Assebleia Legislativa Provincial do Espirito Santo*, pelo Presidente Jose Fernandes da Costa Pereira Junior, o qual fora nomeado pelo Imperador em 22 de março de 1861, José Ortiz, dirigindo-se a esse presidente, expõe, por meio de relatório pessoal, os graves problemas relacionados ao ensino público que assolavam não só a Província capixaba, mas também o país. Reclamava, como em todos os demais relatórios também observados em Sergipe del Rey, dos baixos ordenados percebidos pelos mestres, bem como da má formação docente dos quadros capixabas. Mas, para o que nos interessa neste trabalho, um outro ponto reclamado por Ortiz merece a nossa atenção.

Ao encaminhar seu relatório pessoal ao Presidente Pereira Junior – a quem, aliás, ele dedica em seu *Prefácio* a publicação do *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza* – Ortiz defende o método "eclético", ou seja, a junção dos métodos *mútuo*, *simultâneo* e *individual* para a obtenção de resultados satisfatórios:

> O methodo que me tem ajudado a alcançar esses resultados, que provão uma reforma na marcha seguida até aqui em todas as escholas da província, é o eclectico, porque é uma fusão ou amálgama dos três systemas de ensino, conhecidos com a denominação de mutuo, simultâneo, e individual. Creio que não é possível uma boa eschola, onde esses três systemas, dando se as mãos a propósito, não sejão recursos de incalculável alcance para o mestre que deseja dar e

> conservar solida instrucção aos seos discípulos. Por exemplo para não deixar sahir da memória a intelligencia infantil os nomes das letras, as suas vinte e cinco formas tão variadas, as suas innumeras combinações produzindo as syllabas, é de mister que o menino nunca cesse de repetir o que uma vez aprendeo [...] (ORTIZ, 1862, p.3)

Um dos recursos-chave no método eclético adotado por José Ortiz em suas aulas, que cobriram desde as Primeiras Letras, passando pelo ensino Secundário até a Escola Normal capixaba, e que virá a ser a base para os estudos de gramática em seu *Novo Systema*, é justamente a repetição e a memorização das estruturas linguísticas, sem levar em conta o uso, mas sim a estrutura de uma língua idealizada, "construída" a partir de uma lógica "natural".

Na subseção a seguir, damos início à análise de sua obra. Nesse processo, procedemos à comparação dos principais temas abordados no *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza* com o que apresentam Moraes e Silva, Sotero dos Reis e Soares Barbosa, conforme já adiantamos. O objetivo desse procedimento é, primeiramente, apontar as convergências e divergências entre a obra analisada e as dos autores acima mencionados no que concerne às categorias morfossintáticas, bem como ao conceito de *gramática* e, por extensão, ao conceito de *língua*. Em segundo lugar, almejamos identificar as características típicas de uma obra destinada à normatização linguística, presentes no texto de José Ortiz.

6.4. José Ortiz e O *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza*: Contextualizando a obra

A gramática de José Ortiz, o *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza por meio da memória, intelligencia e analyse, ajudando-se mutuamente,* foi produzida em um momento histórico de grande proliferação de compêndios gramaticais destinados ao ensino nas escolas elementares e secundárias do Brasil Oitocentista. É importante, contudo, que situemos o contexto sócio-histórico em que essa obra foi produzida para que entendamos o porquê de um médico, ainda que detentor do título de Bacharel em Letras, tivesse se dedicado à escrita de uma obra voltada ao ensino de português no Brasil do século XIX.

Desde meados do século antepassado as discussões sobre qual variedade linguística que deveria ser acatada, não só nas produções literárias, mas também nas obras de referência (dicionários e gramáticas), estiveram na "ordem do dia" entre escritores e

estudiosos da linguagem, tanto no Brasil quanto em Portugal. Do lado de cá do Oceano Atlântico, a gramatização do português no Brasil refletia a necessidade de consolidação de uma identidade nacional.

No projeto de nação, pensado e concebido para o país, a língua portuguesa, ou melhor, a *posse* dessa língua, era um fator essencial para a própria existência da nação, para o "amálgama" entre um sujeito falante dessa língua e o espaço geográfico onde essa língua era falada. Como nos diz Orlandi (2002, p. 142), "a gramática, nestas condições, é instrumento de legitimação, dá foros de universalidade, significa o direito à unidade (imaginária), constitutiva de toda identidade".

Não por acaso, vários "sujeitos" (intelectuais ou não) puseram-se a escrever compêndios e tratados sobre a língua pátria. Desde Moraes e Silva, no início do século XIX, – embora ele mesmo não se considerasse apenas "brasileiro [69] " no sentido "nacionalista" do termo, uma vez que se posicionou contra a independência do Brasil –, até Maximino Maciel, já no alvorecer do século XX, um razoável número de autores brasileiros, com formação acadêmico-profissional distinta, produziram gramáticas e dicionários no século XIX destinados ao público escolar. Foi o caso, apenas para ilustrar o que dizemos, de Ernesto Carneiro Ribeiro, médico baiano que escreveu a *Grammatica Portugueza Philosophica* em 1877, de Francisco Sotero dos Reis, jornalista maranhense que escreveu *Grammatica Portugueza accomodada aos princípios geraes da palavra, seguidos de immediata applicação pratica* em 1866, além do próprio José Ortiz, autor da obra em análise nesta subseção, Doutor em Medicina antes de se tornar Bacharel em Letras na província gaúcha.

O século XIX configura-se, assim, como o século em que dois fenômenos são convergentes no Brasil especialmente após sua independência. O primeiro refere-se ao processo de formação do Estado-Nação brasileiro, independente não só politicamente, mas também socioculturalmente de Portugal. Os traços que nos diferenciam da ex-metrópole são apontados já no início do XIX pelo Visconde de Pedra Branca em1825, em texto escrito em francês e depois traduzido para o português, no qual o autor mostra o grande número de palavras africanas e indígenas que compõem o nosso léxico, além da "doçura" de nossa pronúncia em relação à de Portugal.

[69] Não só por isso, mas principalmente pelo fato de Moraes e Silva, como também entende Orlandi (2002) ter produzido seu *Epítome* em ambiente totalmente português, ainda que ele tivesse nascido no Brasil. Mesmo assim, o incluímos no rol dos autores brasileiros, dada a relevância de seu trabalho para os estudos gramaticais da língua portuguesa no Brasil.

Nesse contexto, também se manifesta o dialetista e crítico literário Macedo Soares, que já na década de 60 do século XIX afirmava que "o corpo de uma língua, a sua substância material, que se compõe de sons e vozes peculiares, esta só a pode modificar a sabedoria do povo, que nestes assuntos legisla diariamente pelo uso" (*apud* PIMENTEL, 1978, p. xxiv). Batista Caetano, em seu *Rascunho sobre a Grammatica da Lingua Portugueza* (1881), já apontava as inúmeras incongruências e inconsistências presentes no discurso purista, especialmente de autores portugueses que insistiam em apontar "erros" nos textos de autores brasileiros. José de Alencar e Gonçalves Dias também se posicionaram em defesa (e louvor) do português falado e escrito no Brasil. Muitas serão as vozes em defesa da chamada "cor local", tendo como um de seus argumentos a questão linguística.

Ainda que se tenha optado por uma norma lusitanizante na maioria dos compêndios gramaticais do período – e isso se deu mais por motivações políticas e ideológicas, e menos por questões verdadeiramente linguísticas –, diversos debates ocorreram durante o século XIX, entre aqueles que defendiam a utilização do *português brasileiro* em seus textos, o que simbolizaria o reconhecimento de uma outra norma (brasileira), e aqueles que, mesmo tendo conhecimento dessa variedade, insistiam em um purismo linguístico que tinha origem no português escrito (principalmente) em Portugal.

A convergência se dá exatamente neste ponto: no ponto onde Língua e Estado/Nação se amalgamam. A escrita de gramáticas no século XIX no Brasil, por gramáticos brasileiros, teve, portanto, a tarefa simbólica de "dar uma língua" a um povo. Não que esse povo já não a tivesse, mas ela passa a ser, também, a língua do Brasil e não apenas uma "apropriação" de Portugal.

Para além do desenvolvimento das ciências da linguagem em solo brasileiro, o trabalho de gramáticos e lexicógrafos no processo de gramatização do português no Brasil contribuíu para a construção de uma identidade nacional, em que pesem, como já dissemos, os embates entre vernaculistas e modernistas a respeito de qual norma a se seguir. Conforme Orlandi (2002, p. 148), "podemos ver a escrita das gramáticas no século XIX como parte da constituição de nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se está construindo um corpo de especialistas e se formando uma disciplina relativa aos estudos da linguagem no Brasil".

6.5 Analisando a obra: seu surgimento e sua configuração

A obra de José Ortiz chegou à Província de Sergipe del Rey pelas mãos do Presidente Joaquim Jacinto de Mendonça que, em 1862, enviou o seguinte ofício ao então Diretor da Instrução Pública (mencionado na seção 4 deste trabalho), o Dr. Guilherme Pereira Rebello, conforme transcrevemos abaixo do original:

> 2ª Seção Nº 49 Palacio do Governo de Sergipe 5 de Junho 1862[70]
>
> Envio a Vm^ce o incluso exemplar de Grammatica da Lingua Portuguesa composta pelo professor da eschola normal da Provincia do Espirito Santo, Dr José Ortiz, e n'ella adaptada para o uso das Aulas do ensino primário, afim de q examinando-a atentamente emitta sobre ella sua esclarecida opinião.
>
> D^s G^e a Vm^ce
>
> Joaquim Jacinto de Mendonça
>
> Sr Dr Guilherme Pereira Rebelo
>
> Inspector de Instrucção Publica desta Prov^a.

Infelizmente, ainda não encontramos a resposta do Diretor da Instrução Pública sobre sua opinião no tocante à obra em análise, o que nos motiva a continuar a busca nos documentos do Arquivo Público do Estado de Sergipe, documentos que se encontram, lamentavelmente, em péssimas condições de conservação, em sua maior parte. Mesmo os *Relatórios Presidenciais* trazem escassas informações sobre obras e autores, diferentemente dos Relatórios de outras províncias, como os da Bahia, de Alagoas, da Paraíba, de Pernambuco, do Rio de Janeiro, nos quais pudemos encontrar muitos dados referentes não só ao processo de escolarização naquelas províncias, como também a obras e autores utilizados em suas escolas.

Todavia, o fato de ainda não termos encontrado a resposta do então diretor, que certamente existiu, não invalida ou mesmo descredencia o objeto em análise, uma vez que, embora escassos, encontramos menções ao uso de "grammatica nacional" ou de "grammatica philosophica", ou mesmo de "grammatica portugueza" em alguns relatórios consultados dentro do período 1862-1866, período em que o referido Diretor Guilherme Rebello esteve à frente da Instrução Pública sergipana, o que indica que a obra de José Ortiz pode, sim, ter sido adotada nas escolas provinciais – exceto na Escola Normal, uma

[70] Fonte: APES – Arquivo Público do Estado de Sergipe.

vez que esta teve a adoção da gramática de Francisco Sotero dos Reis, definida em seu Regimento de 24 de outubro de 1870, e que será utilizada neste trabalho, juntamente com as de Antonio de Moraes e Silva e de Jeronimo Soares Barbosa, como base comparativa à de José Ortiz.

Ainda que a obra de Ortiz não tenha sido de fato utilizada nas escolas sergipanas daquele período, o fato de ela ter sido submetida à análise do Diretor da Instrução Pública, a pedido do Presidente da Província, sugere que ela foi bem recomendada, caso contrário, não teria partido do próprio Joaquim Jacinto de Mendonça tal solicitação. Lembremo-nos, também, que José Ortiz não fora um simples professor de primeiras letras na Província do Espírito Santo. Além de ter tido trânsito direto com o Diretor de Instrução Pública capixaba, considerava-se amigo – em suas próprias palavras – do Presidente da Província do Espírito Santo, a quem Ortiz (1862, p. 2) dedicou seu *Novo Systema*, conforme se vê na dedicatória transcrita abaixo na íntegra:

> Ao Ilmo. E Exmo. Sr. Dr. José Fernandes da Costa Pereira Junior D. Presidente da Provincia do Espirito Santo.
>
> A sabedoria, zelo, e acrisolado patriotismo com que V. Ex promove a regeneração e uniformidade do ensino publico n'esta Provincia, confiada aos illustrados cuidados de V. Ex, já erão motivos mais que sufficientes para inspirarem profundo respeito, e admiração, a um Brasileiro, que só aspira á gloria de ser contado como um dos mais diligentes entre os operarios da verdadeira civilisação. Mas a benevola attenção, que apezar da multiplicidade dos trabalhos administrativos accumulados sobre a mais prodigiosa actividade, nem mesmo paralysada por graves soffrimentos physicos, V. Ex. se dignou de dispensar ao presente compendio, e a sua adopção para as escolas da Provincia, são dívidas que o coração do obscuro auctor nunca poderá pagar, mas póde reconhecer pedindo a V. Ex., que para completar tanta protecção, permitta que ao protector seja dedicado o primeiro fruto de suas lucrubrações, como o mais sincero tributo de homenagem ás virtudes de V. Ec., e o mais solemne protesto da consideração e gratidão com que se honrará sempre de ser
>
> De V. Ex., amigo e subdito dedicado,
> José Ortiz
> Victoria 10 de Dezembro de 1861.

Por essa razão, consideramos válida a inclusão da obra de José Ortiz como um dos objetos a serem analisados neste trabalho, uma vez que, além das alegações acima oferecidas para o seu credenciamento, apresenta as características necessárias para contemplar os objetivos almejados nesta pesquisa.

Passemos, então, à sua análise.

O *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza* é um compêndio gramatical com 122 páginas. Divide-a seu autor em duas partes: a primeira para os alunos iniciantes e a segunda para os mais avançados, conforme se lê em seu *Prefacio*, que, por não ser extenso, o transcrevemos na íntegra abaixo:

> Dividindo-se os estudantes de Grammatica em duas classes bem distinctas: a dos que nada sabem, e a dos adiantados, deve um livro d'esta arte conter alimento espiritual em doses fraccionadas e até homeopathicas para os de espirito infante e fraco, e em maiores proporções e allopathicas para os de intelligencia adulta e robusta. Taes forão tambem as razões que me levarão a dividir o presente compendio em duas partes, que podessem satisfazer a todos os gostos e necessidades. Por exemplo aquelle, que só quizer decorar definições sem aprofundal-as, achará na 1ª parte o que convem ao seo escasso appetite; o que aspirar a mais solidez, alliando o trabalho da memoria com o da intelligencia por meio da analyse, encontrará nos modelos d'esta o que procura; finalmente quem não se contentar com esses dous estudos, e desejar ir até penetrar na natureza das palavras e orações, e nos porquês grammatico – philosophicos, terá na 2ª parte, só destinada para elle, amplo campo para fartar-lhe a scientifica curiosidade. Este plano tem a seo favor o exemplo legado pelo nosso celebre Mestre Antonio Pereira de Figueiredo, na sua artinha para os principiantes, o novo methodo para os proveetos. No meo trabalho só ha duas differenças: a de estarem as duas partes reunidas em um só volume para maior commodidade dos estudantes e do preço; e a de se acharem entrelaçadas a theoria e a pratica com a analyse, de modo a tornarem menos arido e enfadonho um estudo que tanto amofina e aterra, quando feito à força de memoria sem intervenção da intelligencia e sem o apoio da analyse.
>
> A'breve exposição que acabo de fazer sobre o plano da obra que entrego ao publico, accrescentarei: 1º que ella é fructo de 20 annos de pratica adquirida no ensino da mocidade, e que se apezar d'isso contiver erros como de certo deve conter, protesto desde já que minha intenção sincera é provar ao censor judicioso, que me honrar com sua attenção e emenda, que ao menos não sou incorrigivel, nem indocil, nem presumpçoso; 2º que foi começada e prosseguida até o fim, sempre com o proposito de deixar aos nobres Espiritos-Santenses que me acolhêrão com amisade e estima uma prova authentica da gratidão que lhes devo, e do amor de pai que consagro aos seos filhos e meos discípulos (ORTIZ, 1862, p.4).

Ortiz apresenta um *methodo infallivel para estudar*, na seção chamada *Conselhos*, que, na verdade, é uma sequência ou roteiro de estudo que leva o discípulo à memorização dos conteúdos linguísticos, propostos pelo autor. A obra, como já dissemos, divide-se em duas partes, sendo que a primeira, Parte I, tem dois alvos. Destina-se tanto ao aluno que deseja apenas memorizar conceitos e regras, o aluno de *escasso apetite*, quanto àquele que deseja usar a inteligência por meio da análise, ou seja, percebendo as explicações por

meio dos exemplos apresentados e, em seguida, aplicando as regras em exemplos criados pelo próprio aprendiz.

A segunda parte, Parte II, destina-se àquele aluno que, já sendo adiantado, deseja ampliar seus conhecimentos. Os *Conselhos* (ou *Methodo Infallivel*) são apresentados antes da Parte I, compostos de 20 passos a serem seguidos pelo aluno como estudo prévio da lição a ser tomada pelo professor. Os conteúdos gramaticais estão divididos em 85 itens que devem ser estudados segundo o que se rege nos *Conselhos.* O fiel cumprimento desses *Conselhos* garantiria a formação de "sinceros gramáticos" (verdadeiros gramáticos):

CONSELHOS

AO ESTUDIOSO QUE QUISER SINCERAMENTE SER GRAMMATICO

1º. – Decorar as definições desde o n.º 1 até 16
2º. – Recordal-as todas de uma vez.
3º. – Argumental-as 1º, com os exemplos do compendio, e depois dando exemplos seos que provém que entende o que sabe de cór.
4º. – Decorar os verbos regulares dos nos, 17, 18, e 19, reparando bem para as radicaes e finaes de cada um.
5º. – Recordal-os todos tres juntos.
6º. – Argumental-os cada um por sua vez, e depois todos tres juntos. (V. a 2. ª nota do n.º 83 1.ª parte.)
7º. – Dizer de cór as suas radicaes e finaes; dizer quantas e quaes são as conjugações; quaes os verbos que pertencem á 1ª, á 2ª, e á 3ª; e como se achão as radicaes dos verbos de cada conjugação.
8ª. – Decorar e argumentar os Participios do Preterito de n.º 20, declarando as radicaes e as finaes d'elles.
9º. – Fazer themas das 3 conjugações regulares, separando as radicaes e finaes por um hyphen.
10º. – Continuar nos themas, e decorar o modelo de analyse etymologica do n. 83.
11º. – Trazer por escripto todos os dias analyse conforme o modelo n. 83, tomando para esse fim os exemplos das definições e regras do mesmo compendio.
12º. - Analyse escripta; decorar e argumentar os tempos simples dos verbos irregulares, cear, dar, e estar; caber, crer, dizer, fazer, haver, perder, poder, prover, querer, requerer, saber, trazer, valer e ver; acudir, cair, cobrir, conduzir, cortir, dormir, ferir, frigir, ir, ouvir, pedir, prevenir, rir, vir, e pôr.
13º. – Analyse escripta; decorar e argumentar os tempos simples e compostos dos verbos – ter e ser, - e as duas regras que se achão no N.B. no fim de cada um.
14º. – Analyse escripta; decorar e argumentar as especies de cada parte da oração desde n. 26 até 53.
15º. – Analyse escripta; decorar e argumentar a Syntaxe Natural desde n. 54 até 78.

> 16º. – Analyse escripta; decorar o modelo n. 84 da analyse conforme a Syntaxe Natural.
> 17º. – Cessar com a analyse etymologica, para fazer por escripto a analyse de Syntaxe Natural conforme o modelo n.83
> 19º. – Analyse Syntatica escripta; decorar e argumentar os Nºs, desde 79 até 82 da Syntaxe Figurada.
> 20º. – Cessar com o exercício de analyses escriptas, para traze-las verbalmente todos os dias conforme os tres modelos ao mesmo tempo: sendo essas analyses feitas 1.º dos exemplos do compendio ; 2º das orações religiosas como a Dominical, a Saudação Angelica, &c.: e 3º dos periodos de qualquer livro dos adoptados nas escolas (ORTIZ, 1862, p. 5-7).

Embora Ortiz afirme ser sua gramática de filiação filosófica, esta não segue as divisões tradicionais dessa corrente, ou seja, a etimologia, a sintaxe, a prosódia e a ortografia: essas últimas (prosódia e ortografia) não têm a mesma importância para ele. Seu texto enfatiza apenas duas áreas do conhecimento linguístico: a morfologia (etimologia) e a sintaxe. Assim também o fazem Antônio de Moraes e Silva (1806) e Francisco Sotero dos Reis (1871), como veremos adiante.

Tanto a morfologia quanto a sintaxe são tratadas na mesma e única parte, a Parte I, e retomadas na Parte II, cuja proposta é a de ampliar os conhecimentos daqueles alunos ditos mais avançados. Ortiz nomeia a Parte I como *Definições, Regras e Exemplos da Etymologia e Syntaxe com Modelos de Analyse para os principiantes*. A Parte II é nomeada como *Regras, Explicações e Exemplos para os mais adiantados que quizerem entender bem e aprofundar o que decorarão na 1ª parte*.

Fica evidente o forte papel que tem o processo de memorização no método de José Ortiz, traço comum no ensino daquele século, herdeiro das práticas docentes jesuíticas. "Decorar" era sinônimo de aprender. Para o avanço nos estudos, é necessário que o aluno tenha decorado (memorizado) os primeiros 16 itens dos 85 que perfazem o todo do texto, conforme orienta seu autor: "As 16 primeiras definições sendo a base da analyse etymologica, é de rigor que o estudioso as tenha bem presentes na memória, e por isso as deve recordar, argumentando-as como sabbatina em dia determinado de cada semana" (ORTIZ, 1862, p. 5).

Os 16 itens a que se refere Ortiz (1862) são as definições de 1) *Grammatica*, 2) *Orthographia*, 3) *Prosodia*, 4) *Etymologia*, 5) *Syntaxe*. Em seguida, as espécies que compunham a etimologia (*Da Etymologia*), a que ele atribui o número 6. A partir daí, vem uma subseção a que Ortiz dá o nome *Definições e Exemplos das 10 partes da Oração*, iniciando com o número 7 a definição de *Artigo*; na sequência, temos as

definições de 8) *Substantivo*, 9) *Adjectivo*, 10) *Pronome*, 11) *Verbo*, 12) *Participio*, 13 *Advérbio*, 14) *Preposição*, 15) *Conjunção* e 16) *Interjeição*.

Estes 16 itens, pode-se dizer, são o "eixo central" da gramática de José Ortiz; deveriam ser repetidos à exaustão até que fossem integralmente memorizados, conforme vimos em seus *Conselhos*. Do item 17 ao 25, Ortiz (1862) trata da *Conjugação dos Verbos*, diferenciando as três conjugações dos verbos regulares (-ar, -er e –ir). Após conjugá-los em todos os modos e tempos, segue fazendo o mesmo com os verbos irregulares. No fim, traz uma longa lista de verbos irregulares e suas características, tais como mudança de vogal rizotônica (eu *dou* x ele *dá*), verbos abundantes (expulso/expulsado; escrivido (não usado) /escripto), e verbos defectivos como *abolir*, *demolir*, *brandir* etc.

Do item 26 ao 53, José Ortiz aborda a morfologia (Etymologia), desta vez dando (breves) explicações e exemplos. A parte que lida com a sintaxe se inicia no item 54 (*Da Syntaxe Natural ou Regular*) e se encerra no item 85 (*Da Syntaxe Figurada ou Irregular*). Justifica José Ortiz (1862) não ter contemplado as questões ortográficas e prosódicas em seu trabalho da seguinte maneira:

> N'este compendio não trato especialmente da orthographia, porque esta parte da grammatica que se começa na 1.ª carta de syllabas, e que continua na leitura, na escripta, e em toda a grammatica, só pode ficar completamente sabida pela frequente lição dos classicos, e dos diccionarios, e constante pratica de escrever.
>
> Tambem não trato da Prosodia em particular: 1.º por que a nossa lingua não possue regras fixas de pronunciação; 2º porque tambem é estudo que começa com a Orthographia nas syllabas e soletração para acabar do mesmo mdo que ela; 3º finalmente porque as suas melhores regras ou se aprendêrão nas syllabas e soletração, ou se apprenderão na Etymologia e Syntaxe, que com a Prosodia nada mais são do que a mesma Orthographia; pois que todas tres se reduzem no fim de contas ao augmento, diminuição ou troca de lettras com accento ou sem accento, como melhor se verá provado na nota do nº 83 d'esta 2.ª parte (ORTIZ, 1862, p. 41).

Inferimos desta justificativa que José Ortiz admite a necessidade de materiais adicionais, tais como silabários, textos de autores clássicos, além de dicionários para que o aluno possa encontrar nestes o que falta em sua gramática. Inferimos, também, que, para o autor, a prática do ler e do escrever é o melhor método para a sedimentação da ortografia e da prosódia, principalmente com os exercícios de morfologia e de sintaxe. Quanto ao dicionário, este tinha o papel de não só auxiliar no aprendizado da ortografia, mas também na identificação e internalização das diferentes espécies (classes)

gramaticais, como se pode verificar, quando Ortiz afirma que "não é possível saber-se o gênero de cada substantivo portuguez, sem uma grande pratica dos livros e do diccionario, e de analyse grammatical principalmente" (ORTIZ, 1862, p. 46).

Essa recomendação de José Ortiz (a de se usar o dicionário) coaduna-se com a discussão trazida por Auroux (1992) e por nós aqui apresentada, acerca do uso dessas duas tecnologias (a gramática e o dicionário) para o aprendizado de uma língua, seja ela materna, seja ela estrangeira. Ortiz entendia que o discípulo deveria estar devidamente *instrumentado* para que o objetivo (aprendizado da gramática portuguesa) fosse alcançado satisfatoriamente, o que significa que o estudo de uma língua não poderia se restringir a apenas um compêndio, a uma gramática, por exemplo.

Tal observação é um ponto positivo para a época. Não nos recordamos de ter encontrado em nenhum outro autor a recomendação de se utilizar um dicionário como instrumento adicional nos estudos gramaticais da língua portuguesa nesse período (ou mesmo antes). O que destoa da sugestão de utilização de clássicos e dicionários aliados à gramática é, como vimos, a ênfase na memorização, ainda que, contraditoriamente, Ortiz diga que "o estudo feito só de memória nenhum proveito deixa que dure além do dia da lição, e é um tempo perdido sem ao menos a compensação que tira o papagaio que nunca esquece o que uma vez chega a decorar" (ORTIZ, 1862, p. 6).

Na subseção a seguir, apresentamos a análise dos itens elencados por Ortiz. Nesse processo, temos em perspectiva como José Ortiz entende "gramática" e, por extensão, como ele entende "língua" em sua obra. Essas observações são relevantes para o objetivo deste trabalho que é o de identificar o processo de normatização da língua portuguesa em Sergipe del Rey por meio da escolarização.

Nos utilizaremos das obras de Antônio de Moraes e Silva – *Epítome da Grammatica da Lingua Portugueza* (1806) –, de Francisco Sotero dos Reis – *Grammatica Portugueza* (1871) –, e de Jerônimo Soares Barbosa – *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* (1822) -, apenas complementarmente, com o objetivo de salientar e/ou destacar as semelhanças e diferenças entre esses autores. Não será feita, portanto, uma análise comparativa e detalhada entre essas obras, posto que foge daquilo que planejamos para este trabalho.

6.6. Analisando a obra: *Definições, Regras e Exemplos da Etymologia e da Syntaxe*

Na primeira parte de sua gramática, a que ele dedica aos alunos pouco avançados ou sem "apetite" para aprender as regras da língua portuguesa, José Ortiz inicia com breves conceitos e definições que devem ser memorizados pelo aluno, conforme se lê abaixo:

> 1. GRAMMATICA é a arte que ensina a escrever, pronunciar, distinguir, e unir as palavras, com que exprimimos os nossos pensamentos.
> Divide-se em 4 partes, que são: Orthographia, Prosodia, Etymologia, e Syntaxe.
> 2. ORTHOGRAPHIA é a parte da Grammatica, que ensina com que lettras devemos escrever as palavras.
> 3. PROSODIA é a parte da Grammatica, que ensina como devemos pronunciar as palavras.
> 4. ETYMOLOGIA é a parte da Grammatica, que ensina a distinguir as palavras, umas das outras.
> 5. SYNTAXE é a parte da Grammatica, que ensina a unir as palavras na oração e as orações no periodo.
>
> **Da Etymologia.**
>
> 6. Todas as palavras da lingua portugueza se reduzem a dez especies, que se chamão partes da oração, a sabber: Artigo, Substantivo ou Nome, Adjetivo, Pronome, Verbo, Participio, Adverbio, Preposição, Conjuncção, e Interjeição.
>
> **Definições e Exemplos das 10 partes da Oração**
>
> 7. ARTIGO é a palavra que se põe antes de substantivo, para mostrar o seo genero, numero, e sentido.
>
> Exemplo: O homem, a mulher; os homens, as mulheres.
>
> 8. SUBSTANTIVO ou Nome é a palavra que mostra uma ou mais de uma pessoa, cousa ou animal.
>
> Exemplos: Homem, homens; livro, livros; cavallo, cavallos.
>
> 9. ADJECTIVO é a palavra que se ajunta ao substantivo, ou para determinar seo sentido, ou para qualificar pessoa cousa ou animal.
>
> Exemplos: Um homem bom; algumas caras más; muitos cavallos gordos.
>
> 10. PRONOME é a palavra que se põe em logar do nome.
>
> Exemplos. – Eu, tu, elle.
>
> 11. VERBO é a palavra que se conjuga.
>
> Exemplos. – Louvar, receber, cumprir.

> 12. PARTICIPIO é a palavra que representa o verbo e o adjectio ao mesmo tempo.
>
> Exemplo. – Louvado, louvada, louvados, louvadas.
>
> 13. ADVERBIO é a palavra que se ajunta a outra para alargar, encurtar ou mudar seo significado.
>
> Exemplo: Muito estimo; estimo pouco; não estimo.
> Mais bonito; menos bonito; não bonito.
>
> 14. PREPOSIÇÃO é a palavvra que liga e compõe outras palavras, cujo sentido determina.
> Exemplo: Vinho *com* agua; homem *de* bem; concorrer, rever.
>
> 15. CONJUNÇÃO é a palavra que liga oração, periodos, e palavras, cuja dependencia estabelece.
>
> Exemplo. – Eu *e* tu estudamos, *e* elle não estuda.
>
> 16. INTERJEIÇÃO é a palavra que resume o sentido de uma ou mais oração.
>
> Exemplos. – Chiton ! Silencio ! Caluda ! (ORTIZ, 1862, p.9-10).

Tomemos a definição de *gramática* trazida por José Ortiz, em seu texto, para início de nossa discussão: "GRAMMATICA é a arte que ensina a escrever, pronunciar, distinguir, e unir as palavras, com que exprimimos os nossos pensamentos".

Diferentemente da maioria dos outros autores desse período, Ortiz não faz a distinção entre *Gramática Geral* e *Gramática Particular*. Desde o século XVII, pelo menos, os estudiosos da linguagem como os padres de Port-Royal ou, antes destes, o português Amaro de Roboredo, assim como os Enciclopedistas do século XVIII, já faziam tal diferenciação.

Na teoria gramatical desenvolvida antes do Oitocentos, os estudiosos da linguagem definiram *Gramática Geral* como sendo aquela que se ocupa dos princípios imutáveis da construção das línguas. Já a chamada *Gramática Particular* se ocupa dos princípios arbitrários de uma língua individual (SWIGGERS *apud* FÁVERO, 2001, p. 63). Sendo assim, na perspectiva da Gramática Geral, todas as línguas possuiriam *substantivo*, *adjetivo*, *verbo*, *advérbio*, *artigo*, *pronome* etc. como categorias universais do pensamento humano. A Gramática Geral (doravante GG), portanto, coloca-se, temporalmente, antes do surgimento da Gramática Particular (doravante GP).

A GP, por sua vez, é a aplicação das categorias universais da GG, mas levando-se em conta os acidentes que tornam uma língua diferente de outra. Como exemplo, podemos citar o fato de não haver artigo no latim; da existência de três artigos no alemão (masculino *Der*, feminino *Die*, neutro *Das*) ou o de não existir pronome pessoal neutro na língua portuguesa, ou, ainda, da não existência de oração sem sujeito no inglês e no alemão (como exemplos temos: *chove*, oração sem sujeito em português, mas *it rains*, em inglês, e *es regnet*, em alemão). Por essa razão, aplicam-se os atributos *Ciência Gramatical* para a GG e *Arte Gramatical* para a GP. Conforme Fávero,

> A primeira (GG) é uma ciência que tem como objeto os princípios imutáveis e gerais da palavra, a segunda (GP) é uma arte. Assim, dois tipos de abordagens são possíveis: um voltado para os universais e outro, para os sistemas gramaticais das línguas particulares (FÁVERO, 2001, p. 64).

Por essa razão, conforme Fávero (2001), muitas obras tiveram em seu título a palavra *arte*, uma herança de Aristóteles (Metafísica) que a definiu como "ofício", "habilidade para fazer algo", "prática". Dionísio da Trácia, como bem lembra Fávero (op.cit), nomeou seu trabalho *arte gramatical*, "por não ser ela especulativa, mas prática" (FÁVERO, 2001, p. 61).

E o que entendemos por "prática" na obra de Dionísio? Entendemos que se trata de uma obra que focaliza a língua *em uso*, o bom uso, ao contrário de uma língua "idealizada", balizada em universais que nem sempre se aplicam à realidade de uma determinada língua. O próprio processo de gramatização das línguas ameríndias (e também africanas e asiáticas) é um exemplo. Embora tragam em seus títulos a palavra *arte*, aqui já definido como a aplicação do que é comum em todas as línguas a uma língua particular, sabemos que esse processo se pautou nas regras gramaticais (ou nos "universais linguísticos") de uma língua já gramatizada (português, espanhol, francês etc.) e que não correspondiam à realidade daquelas línguas autóctones. As línguas que antes foram gramatizadas tomando como base os universais greco-latinos serviram como fonte universal para a exogramatização, cujo resultado, em nosso caso, foi o surgimento de um "tupi-português" ou tupi *aportuguezado*. Assim temos a *Arte de Grammatica da língua mais usada na costa do Brasil*, do Pe. José de Anchieta (1565); *Arte da língua brasílica*, do Pe. Luís Figueira (1621) etc. (FÁVERO, 2001).

Em língua portuguesa, porém, os exemplos são vários e aqui trazemos apenas três para ilustração: *Arte da Grammatica da Lingua Portugueza*, de Antônio José dos Reis

Lobato (1770); *Arte da Grammatica Portugueza*, de Pedro José de Figueiredo (1799); *Arte de Grammatica da Lingua Portugueza*, de Inácio Felizardo Fortes (1816).

Em Ortiz, a definição de gramática como *arte* nos levou a pensar, a princípio, que o autor se pautaria no *uso*, no funcionamento do sistema linguístico português, ainda que, em seu recorte para a normatização da língua em sua obra, tivesse escolhido apenas a linguagem literária, ou cortesã, deixando de fora aquilo que se consideraria "plebeu", típico do "vulgo" ou "mundano", como comenta em sua obra Moraes e Silva (1806), por exemplo. Para este autor, "Grammatica Particular de qualquer língua v.g. da Portugueza, applica os princípios communs de todos os idiomas ao nosso, segundo os usos adoptados pelos que melhor o falão" (SILVA, 1806, p. 9). (Grifo nosso). Ou seja, os barões e doutores, a elite cortesã, os poetas e escritores consagrados.

Nada de novo na definição de Moraes e Silva. Afinal, desde a Antiguidade o *bom uso* era aquele adotado nas cortes e por aqueles que lá orbitavam**,** servindo como modelo nas obras gramaticais. Em Ortiz não há uma seleção de bons usos para servirem de modelos em seu trabalho – ele não se refere a nenhum clássico ou autor renomado do período em que escreve ou anterior a este –, mas há, por assim dizer, a idealização de uma língua, através de modelos, aparentemente fictícios, irreais, criados pelo próprio autor. Após as "explicações" do último item, 85: *Analyse conforme syntaxe figurada* ou *irregular*, a obra encerra-se no *Índice* (remissivo), sem nenhuma menção a qualquer obra supostamente consultada, ou a algum autor que lhe tivesse trazido alguma inspiração.

Pode se dizer que nem tudo em seu trabalho são desacertos. Fosse isso verdade, não teria sido usada na Província do Espírito Santo e sugerida pelo presidente sergipano ao seu diretor da Instrução Pública. No entanto, como estamos tratando do processo de normatização da língua portuguesa no Sergipe oitocentista, é de grande importância avaliarmos aquilo que se oferecia à comunidade escolar como "modelo ideal" do bem escrever e falar a língua nacional.

Tratemos, primeiramente, de alguns exemplos retirados da *Etymologia* (morfologia), apresentados nas Partes I e II.

6.7. Análise da obra: *A gramática como arte*

Como pudemos ver, logo no início da Parte I, José Ortiz define gramática como sendo "arte que ensina a escrever, pronunciar, distinguir, e unir as palavras, com que exprimimos os nossos pensamentos.", ou seja, "arte" para o autor equivale ao *aprender-*

fazer, aprender a ter a habilidade necessária para executar tal e tal processo ou tarefa. Percebe-se aqui que a *arte* em Ortiz difere, por exemplo, do que define Du Marsais, segundo o qual "Grammatica Particular é a arte de applicar aos princípios immutaveis e geraes da palavra as instituições arbitrarias e usuaes de qualquer língua" (DU MARSAIS *apud* REIS, 1871, p. v). (Grifo nosso). Ou seja, em Du Marsais (e Sotero dos Reis adota a mesma definição), *arte* implica *saber-fazer*, o que significa modos distintos de conceber "gramática".

A definição de gramática como *arte* em Du Marsais é muito próxima da de Dionísio, já vista acima, pois sugere uma *habilidade natural* desenvolvida por meio da prática (uso). Isso fica bem evidente em outro trecho, presente na gramática de Sotero dos Reis. Segundo Du Marsais, "[...] a arte grammatical [...] é posterior ás línguas, porque os usos destas devem preceder á sua applicação artificial aos princípios geraes" (DU MARSAIS *apud* REIS, 1871, p. vi). Portanto, fica evidente nessa definição que os princípios gerais, próprios da Gramática Geral, não podem servir de "régua" quando da construção de gramáticas de uma língua particular. Note-se, também em Du Marsais, que os usos ditam a norma gramatical, e não o contrário. Por essa razão, Sotero dos Reis define: "Grammatica Portugueza, pois, é a arte de applicar aos princípios immutaveis e geraes da palavra os usos e idiotismos da língua portugueza" (SOTERO DOS REIS, 1871, p. vii). (Grifo nosso).

Na Parte II de seu *Novo Methodo de Estudar a Grammatica Portugueza*, José Ortiz assim define *arte*: "Arte é a collecção de definições, regras, explicações e exemplos que nos ensinão a fazer ou dizer as cousas sem erro" (ORTIZ, 1862, p.41). Chamou-nos a atenção o seguinte conjunto de palavras que definem "arte": "definições", "regras", "explicações", "exemplos". Portanto *arte* em Ortiz tem a função pedagógica de ensinar, mas também a de inculcar, instilar, ou mesmo doutrinar linguisticamente o educando a escrever e a falar "sem erro". Haveria lugar na obra de José Ortiz para os idiotismos da língua portuguesa assinalados por Sotero? Na análise que conduzimos, percebemos que não.

Passemos, agora, a falar mais detidamente sobre algumas partes do discurso, conforme concebido por José Ortiz.

6.8. Das Espécies de Artigo

No item 26 de sua gramática, Parte I, Ortiz define que só há uma espécie de artigo com quatro terminações, ou seja, *o*, *a*, *os*, *as*. Assim, descarta a existência do artigo indefinido, da mesma forma como fizera Moraes e Silva (1806), que o incluiu nos seus *adjetivos articulares* – na verdade, tanto o artigo definido quanto o indefinido estão nessa categoria em Moraes, que não usa o termo *indefinido*, mas sim, *numeral*.

No entanto, na Parte II, destinada aos alunos mais avançados, alarga a função do artigo definido, a de apenas marcar o gênero e o número, ao dizer que:

> Alèm do genero e numero o artigo mostra tambem o sentido do substantivo antes do qual está, como se vê claramente no exemplo: - O homem já chegou – onde o artigo esta mostrando que fallamos de um certo e determinado homem, que sabemos que estava para chegar, e não qualquer homem indeterminadamente (ORTIZ, 1862, p. 42).

E por esse motivo, Ortiz defende que o artigo deveria ser considerado como *adjetivo determinativo demonstrativo*, reduzindo, dessa maneira, as partes da oração a 9. Argumenta, porém, que, "[...] como a maioria (dos gramáticos) admitte o artigo, conformo-me com ella" (ORTIZ, 1862, p. 42).

Encontramos aqui uma definição um pouco diferente dada ao artigo em relação a seus pares, que não consideravam, ao menos explicotamente, o artigo definido com função demonstrativa. Pesquisamos em outros autores, além de nossos "companheiros" neste trabalho (Moraes e Silva e Sotero dos Reis), a existência da categoria *adjetivo determinativo demonstrativo*.

Em Port-Royal (ARNAULD; LANCELOT, 2001), encontramos, além das definições elementares sobre o artigo (definido e indefinido), a marcação de gênero e número, além de suas diversas declinações, o papel que o artigo definido desempenha quando ajuntado a um substantivo apelativo ou comum é o de *determinar* a sua significação, ainda que isso não seja igual em todas as línguas (ARNAULD; LANCELOT, 2001, p. 52).

Em Reis Lobato (1770), já na Parte I, *Da Etymologia* (Livro I), encontramos na Lição I (*Da natureza do Artigo, e do Nome, e suas differenças*), a definição de artigo. É segundo Lobato: "Artigo he huma palavrinha, que por si so não significa cousa alguma completamente, mas posta na Oração antes do nome Appellativo, ou Commum, lhe restringe e *determina* a sua significação geral, fazendo-a pertencer a huma cousa" (LOBATO, 1770, p. 8). (Grifo nosso).

Em Moraes e Silva (1806), por seu turno, o artigo definido encontra-se na categoria dos *adjetivos articulares* (função não atributiva, mas morfossintática) – o que modernamente chamamos *adjuntos adnominais*. Para Moraes e Silva, "os adjetivos articulares têm como função *determinar* o número ou a quantidade de indivíduos de que falamos, e entre estes tem o primeiro lugar o artigo simples *o*, *a*" (SILVA, 1806, p. 21). (Grifo nosso). Moraes e Silva não atribui como função primeira do artigo definido a marcação de gênero. Isso é feito, em momento posterior. O artigo definido, como em seus predecessores, determina a significação de um substantivo comum, delimitando-o em relação aos demais.

Já Sotero dos Reis (1871) faz uma definição um pouco mais alargada daquela apresentada por Moraes e Silva (1806) no que concerne a essa questão. Sotero apresenta e define a categoria *adjetivo determinativo*, em que nessa se encontraria o *adjetivo articular* de Moraes (1806). Para Sotero dos Reis, o *adjetivo determinativo* engloba o *articular*, o *conjuntivo*, o *interrogativo*, o *numeral*, o *quantitativo*, o *possessivo* e o *pronominal*. Define ele *adjetivo articular* como sendo aquele que *determina*, ao indicar o gênero, a espécie, o lugar, a identidade, a distribuição. Em suas palavras, "compreende esta divisão o artigo propriamente dito e o adjetivo demonstrativo que ou mais ou menos faz as suas vezes" (SOTERO DOS REIS, 1871, p. 19).

Sotero dos Reis acata a existência de um artigo indefinido em contraposição ao definido, fazendo assim a definição de ambos:

> *Artigo definido* é o que, posto antes do nome, indica o objeto por este significado, individualizando-o de modo certo, como "*o mestre*", que vale o mesmo que, *um individuo determinado da classe dos mestres*; *indefinido*, o que, posto antes do nome, indica o objeto por este significado, individualizando-o só de modo vago, como, "*um mestre*", que vale o mesmo que "*um individuo indeterminado da classe dos mestres*" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 19). (Grifos do autor).

Portanto, por essa amostragem, a definição de artigo como sendo também um *demonstrativo* é algo, pelo menos, "original[71]", pelo fato de não estar em consonância

[71] José Ortiz, ainda a respeito da definição de *artigo* como *adjetivo determinativo demonstrativo*, apresenta na Parte II uma definição e exemplificação dessa categoria que acaba por tornar-se, em nossa opinião, confusa para o pequeno aprendiz. No item 30 da Parte II, que trata dos *adjetivos determinados*, assim fala sobre o demonstrativo: "Demonstrativo é o adjectivo determinativo que mostra a distancia em que uma cousa, pessoa ou animal esta da pessoa que falla e da pessoa com quem se falla. Por exemplo – quando Pedro fallando com Antonio lhe diz: Toma este livro ou esse livro ou aquelle livro – o demonstrativo – este – mostra o livro que esta mais perto de Pedro do que de Antonio; o demonstrativo – esse – mostra o livro que está mais perto de Antonio; e o demonstrativo - aquelle – mostra o livro que nem está perto de Pedro nem perto de Antonio." (ORTIZ, 1862, p. 63).

com os seus pares à época. Consideramos essa "inovação" um ponto positivo na obra de Ortiz (1862), uma vez que, de fato, o artigo definido pode desempenhar um papel equivalente aos demonstrativos quando surge em enunciados como: Todos *os* que estiveram na festa se divertiram bastante. Nesse exemplo de nossa lavra, *os* equivale a *aqueles*. Pecou nosso ilustre gramático por não ter dado exemplos de uso em que o artigo definido pode equivaler a um pronome demonstrativo.

Igualmente inovadora é a definição dada, por Ortiz, ao substantivo quando este recebe o artigo. Segundo ele, "em linguagem gramatical, chama-se substantivo do artigo aquelle que está sempre á direita do artigo" (ORTIZ, 1862, p. 42).

Deduzimos que, na verdade, o autor quis dizer que o artigo tem o poder de substantivar outras espécies de palavras que não sejam categoricamente substantivas. Desse modo, apresenta alguns exemplos do ajuntamento do artigo definido a palavras que pertencem a outras classes gramaticais, como verbos, adjetivos ou pronomes, tais como *o louvar, o ter louvado, o justo, o qual*[72] (ORTIZ, 1862, p. 43).

No último exemplo (o qual), o autor não mostra a seus discípulos que este pronome, assim como ocorre com quase todos os pronomes indefinidos, pode aparecer em orações funcionando como um substantivo, sem a necessidade do artigo *o* para substantivá-lo. Isso fica evidente (a não necessidade de se antepor o artigo *o* ao pronome *qual* para substantivá-lo) no seguinte exemplo de nossa própria lavra: Tenho dois ternos bonitos, mas não sei *qual* deverei usar no casamento do meu irmão. Nesse exemplo, *qual* é pronome indefinido adjetivo (*qual* terno) que, por elisão do substantivo *terno*, toma o seu lugar, substantivando-se, como acontece com a maioria dos pronomes indefinidos (Tenho *alguns* livros de Química, mas de Física tenho *poucos* [livros]).

Bechara (2011) nos mostra, ademais, que mesmo com a anteposição do artigo *o* ao pronome *qual*, o que resulta tanto pode funcionar como substantivo como adjetivo, dependendo da construção morfossintática, conforme se observa nos exemplos apresentados pelo autor, ao tratar dos pronomes relativos: "Este é o assunto sobre *o qual* falará o professor" e "Não vi o menino, *o qual* menino os colegas procuram" (BECHARA, 2011, p. 144). No primeiro caso, *o qual* tem função substantiva, pois se

[72] Como observação sobre esse último exemplo de Ortiz (o qual), não seria necessário o artigo para substantivar "qual", uma vez que sua função é substantiva em contextos linguísticos. Essa característica, aliás, é apontada pelo próprio autor quando, ao tratar do Pronome Interrogativo (item 35 de seu texto), afirma que "Pronome Interrogativo é o que se põe em logar do nome, oração, e relativo, ao mesmo tempo" (ORTIZ, 1862, p. 30). Apresenta, em seguida, três exemplos: "Que fizeste?", "Quem fez isso?", "Qual é o homem que não pecca?".

refere a *assunto*; no segundo caso, é adjunto adnominal de *menino*, funcionando como adjetivo, mesmo antecedido do artigo *o*.

O interessante é que, mesmo em José Ortiz, encontramos, sem maiores explicações, *o qual* e variantes no rol dos *adjetivos determinativos relativos,* conforme mostramos abaixo:

> Os adjectivos determinativos relativos com as suas terminações e numero são:
>
> O qual – a qual – os quaes – as quaes.
> Que – que – que – que.
> Cujo – cuja – cujos – cujas (ORTIZ, 1862, p. 75).

Ora, se o artigo tem a prerrogativa de substantivar tudo o que está adiante de si, ou seja, à sua direita, como explicar, agora, que *qual* em *o qual* é também adjetivo? Como se viu em Evanildo Bechara (2011), isso de fato ocorre e, assim, Ortiz (1862) não está errado. O problema é que, como vimos apontando, o autor gaúcho não deixa claro ao seu discípulo que tais possibilidades, entre outras, são da própria natureza da língua portuguesa.

Outra questão discutível de Ortiz encontra-se na mudança de categoria gramatical, na passagem, segundo ele, de um adjetivo a pronome em uma sequência morfossintática. A esse respeito, assim afirma Ortiz: "Frequentemente usamos adjetivos como pronomes. Exemplo: O pai e o filho chegarão hontem. O *primeiro* a cavallo e o *segundo* a pé" (ORTIZ, 1862, p. 50). (Grifo nosso). Na verdade o que ocorre – e aí se encontra a contradição à sua própria definição de "substantivo do artigo", ou seja, "tudo o que se encontra à direita do artigo seria substantivo" – não é a passagem de um adjetivo a pronome, mas sim a substantivação de um item hoje classificado como numeral por meio do artigo definido a ele ajuntado.

Outra função do artigo definido apresentada por José Ortiz refere-se ao que hodiernamente chamamos de *pronome objeto* (direto/indireto) ou *oblíquo*.

É bem verdade que, em relação a Moraes e Silva (1806), houve um avanço conceptual no trabalho de José Ortiz, uma vez que o gramático e lexicógrafo fluminense não aponta a mudança de categoria gramatical do artigo definido para *pronome*. Segundo Moraes e Silva, "muitas vezes o artigo parece trazer á memória o nome antecedente v.g. Viste o cavallo de João? Vi-o. Mas realmente aqui há elipse, ou falta do nome cavallo,

que facilmente se subentende: o artigo não muda de natureza, nem é pronome como tu, e eu" (MORAES E SILVA, 1806, p. 25). (Grifo nosso).

Ortiz, por sua vez, admite que o artigo definido (o, a, os, as) pode deixar de ser artigo e comportar-se como pronome quando for paciente de um verbo. O problema não reside nessa assunção, mas sim na *espécie* de pronome que o artigo passaria a assumir nessa função sintática. Para Ortiz, "quando porém não estiver (o artigo) antes de taes palavras (substantivos ou palavras substantivadas), e quando for paciente, não será artigo, e sim pronome demonstrativo" (ORTIZ, 1862, p. 43). (Grifo nosso).

De fato, na relação dos pronomes demonstrativos que o autor apresenta na segunda parte da obra (Parte II, item 33), lá se encontra o artigo *o* e suas variantes na condição de pronome demonstrativo, sendo assim explicado por José Ortiz:

> Os pronomes demonstrativos com as suas terminações e numeros são: este, esse, aquelle, isto, isso, aquilo, e o – que já ficárão indicados na lista dos pronomes do nº 10 d'esta 2ª parte.
>
> O pronome – este – põe-se em logar do nome da pessoa, cousa ou animal que está mais perto da pessoa que falla do que da pessoa com quem se falla; o pronome – esse – põe-se em logar do nome que está mais perto da pessoa com quem se falla; o pronome – aquelle – põe-se em logar do nome que está longe da pessoa que falla e longe da pessoa com quem se falla; o pronome – isto – põe-se em logar do nome da cousa ou em logar da oração que está perto da pessoa que falla; o pronome – isso – em logar do nome da cousa ou em logar da oração que está perto da pessoa com quem se falla; o pronome – aquillo – em logar do nome da cousa ou em logar da oração que está longe de ambas as pessoas; o pronome – o – em logar do nome da pessoa, cousa ou animal, em logar de adjectivo, ou em logar de oração, em qualquer distancia. (ORTIZ, 1862, p. 70). (Grifo nosso).

A falta de exemplos para deixar claro o papel do pronome *o* levou-nos a conjecturas que podem ou não refletir o pensamento de Ortiz quando ele inclui este pronome no rol dos demonstrativos. Chegamos à conclusão de que, para o autor gaúcho, o pronome *o* (e suas variações *o*, *a*, *os*, *as*) deveria ser mais um dêitico ou um anafórico (ou catafórico), função típica dos demonstrativos, e menos um complemento verbal (um paciente do verbo, em suas palavras).

Talvez tenha sido por essa razão que Sotero dos Reis (1871) tivesse optado por chamar o artigo *o* apenas de *adjetivo pronominal*, por entender que o artigo em discussão tivesse, de fato, migrado para outra classe de palavras por força de sua nova posição sintática. De maneira concisa, porém clara e objetiva, assim fala Sotero a respeito desse pronome:

> *Adjetivo Pronominal*, ou *adjetivo pronome*, como lhe chamão os Francezes, há só um que é *o* m, *a* f., *o* n., que vem de *is*, *ea*, *id*, latino. Chama-se pronominal este adjetivo, porque tem a virtude de representar o nome que indica, ou porque está sempre só na oração como qualquer verdadeiro pronome.
> Exemplos: "Copiaste a carta? Copiei-*a*". "O, que escreve, deve pensar antes".
> No primeiro exemplo, o adjetivo pronominal na sua terminação feminina *a* é complemento direto do verbo, *copiei*, e representa, *carta*, que está indicando; no segundo, o mesmo adjetivo, na sua terminação masculina, *o*, é sujeito do verbo, *deve*, e representa, *homem*, que está indicando. Em ambos os casos, este adjetivo se distingue por seu emprego do artigo definido, a que só se assemelha na forma, ou na apparencia. No primeiro, o artigo determina o appelativo, *carta*, complemento direto do verbo, *copiaste*, e este adjectivo é regido de verbo, emprego que o artigo nunca exerce: no segundo, o artigo não apparece, mas este adjectivo é sujeito de verbo, emprego que o artigo também nunca exerce (SOTERO DOS REIS, 1871, p. 37-38).

No que concerne ao *artigo indefinido*, Ortiz classifica-o como *adjetivo determinativo*, afirmando, na Parte I, que este "não mostra quantidade e só determina o sentido do substantivo" (SOTERO DO REIS, 1862, p. 29). Em seguida, traz os seguintes exemplos *um* homem, *algumas* caras, *muitos* cavallos. Na Parte II, porém, Ortiz amplia a definição de *adjetivo determinativo*, subdividindo-o em 9 espécies, a saber: *numeral cardeal* ou *cardinal, numeral ordinal, possessivo, demonstrativo, relativo, interrogativo, pátrio, gentílico*, e *indefinidos*. É neste último grupo que Ortiz insere o artigo indefinido e suas variações (um, uma, uns, umas), denominando-o, por fim, *adjetivo determinativo indefinido* (na Parte I, como vimos, chama-o apenas genericamente de *adjetivo determinativo*).

Nesse sentido, podemos observar uma mudança na percepção do funcionamento das diversas partes do discurso no texto de Ortiz quando comparamos este autor (1862) e Moraes e Silva (1806). No tocante ao artigo indefinido, Moraes reconhece apenas o *articular numeral*, embora admita um outro valor semântico para o numeral *um*. Nas palavras de Moraes, "[...] temos os adjectivos articulares numeraes um, dois três, &tc, e os numeraes ordinaes primeiro, segundo terceiro: *um* denota incerteza" (MORAES E SILVA, 1806, p. 26). Ortiz, por sua vez, já vê o numeral "um" como artigo em uma outra configuração morfossintática, e não apenas como numeral.

Posição parecida tem Sotero dos Reis a esse respeito. A diferença continua, porém, na terminologia adotada. Embora Reis também tenha usado o termo *adjetivo determinativo* para diferenciá-lo do *atributivo*, assim como fazem Moraes e Silva e Ortiz,

ele utiliza a espécie *adjetivo articular*, que inclui o artigo (definido e indefinido) e o *artigo demonstrativo* (este, esse, aquele etc.). Em sua Nota Brene (N.B.), Sotero dos Reis justifica sua distinção entre os artigos dizendo que "muitos grammaticos rejeitão o artigo indefinido; mas a nossa língua o admitte, e distingue do numeral cardeal, *um*, *uma*, dando-lhe plural" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 20).

6.9. Das Espécies de Substantivo ou Nome

Desde Antônio de Moraes e Silva (1806) o conceito de *Nome* já havia se modificado, tornando-se sinônimo de *Substantivo*. No entanto, antes de Moraes, mas já no limiar do século XVIII para o XIX, Soares Barbosa ainda mantém tanto o substantivo quanto o adjetivo dentro da mesma classe *Nome*. Segundo Barbosa,

> O Substantivo, pois, *he hum nome, que exprime qualquer couza como subsistente por si mesma, para poder ser sujeito da oração, sem dependência de outra*.
> E o Adjectivo, *he hum nome, que exprime huma couza como accessoria de outra, para ser sempre o attributo de hum sujeito claro, ou occulto, sem o qual não pode subsistir* (BARBOSA, 1822, p. 115). (Grifo do autor).

Da mesma maneira define Melo Bacelar, em sua *Grammatica philosophica, e orthographia racional da Lingua Portugueza; Para se pronunciarem, e escreverem com acerto os vocabulos d'este idiôma* (1783), a classe *Nome* como sendo a classe dos substantivos e adjetivos, conforme se lê no capítulo I *Da definição do Agente Grammatical, ou Nominativo, e a de Nome*. Segundo esse autor, "O Nome, ou he Substantivo *concreto*, ou Substantivo *abstracto*, ou *Adjectivo*" (BACELAR, 1783, p. 15). (Grifo do autor).

Notamos, então, que foi na virada para o século XIX que a separação dessas duas classes, substantivo e adjetivo, ocorreu, já estando acolhida por Moraes e Silva em 1806. Em Ortiz, essa separação já está consolidada, como se pôde ver acima, na distribuição das partes de sua gramática. No tocante à definição e classificação de Substantivo, assim o faz Ortiz na Parte I de sua obra:

DAS ESPECIES DE SUBSTANTIVOS OU NOMES.

> Há duas especies de substantivos ou nomes que são: os nomes proprios, e os nomes communs ou appellativos.
>
> NOME PROPRIO é o que pertence a uma só ou a muitas, mas não a todas as pessoas, cousas ou animaes de uma mesma especie ou classe.
>
> Exemplos: - Antonio, Roma, Bucephalo.
>
> NOME APPELLATIVO ou commum é o que pertence a todas as pessoas, cousas ou animaes de uma mesma especie ou classe.
>
> Exemplos: - homem, cidade, cavallo (ORTIZ, 1862, p. 30).

Na Parte II, Ortiz pouco avança nas explicações sobre as diferenças entre substantivo comum e próprio, repetindo, basicamente, o que foi dito na Parte I. Apresenta, contudo, as divisões do substantivo, dando-lhes breves exemplos, como se vê na Parte II:

> Os Ssubstantivos dividem-se tambem em radicaes ou primitivos, em derivados, collectivos, augmentativos, diminutivos, simples ou compostos
> .
> Radical ou Primitivo é o substantivo de que outro se deriva.
>
> Exemplo: - Pedra, de que se derivão – pedrada, pedreiro, pedreira. Derivado é o Substantivo que se deriva de outro.
>
> Exemplos: - Pedrada, pedreiro, pedreira – que se derivão ou nascem do substantivo – pedra –.
>
> Collectivo é o Substantivo que mesmo no singular mostra collecção de muitas pessoas, cousas ou animaes.
>
> Exemplos: - Povo, arvoredo, e banho.
>
> Augmentativo é o Substantivo que mostra, como augmentada, a pessoa, cousa ou animal.
>
> Exemplos: - homenzarrão, narigão, cavallão.
>
> Diminutivo é o Substantivo que mostra, como diminuida a pessoa, cousa ou animal.
>
> Exemplos: - Antoninho, homemzinho, narizinho, cavallinho.
> Simples é o Substantivo, cujas lettras todas pertencem a uma só palavra.
>
> Exemplos: - gloria, logar, tenente, sol.
>
> Composto é o Substantivo, cujas lettras pertencem a mais de uma palavra.

> Exemplos: - vangloria ou vagloria, logar tenente, girasol. (ORTIZ, 1862, p. 62).

A Parte II, que deveria ser o local onde Ortiz poderia expandir as explicações e assim dirimir as dúvidas de seus discípulos continua, como na maior parte da obra, deixando a desejar. Para exemplificar o plural dos substantivos, por exemplo, o autor afirma que "o substantivo é do número singular, quando mostra uma só pessoa, cousa ou animal; quando tem ou pode ter antes de si o artigo – *o*, *a* –; e quando não acaba em – *s* – " (ORTIZ, 1862, p. 43). (Grifo do autor). Ou seja, por considerar apenas o artigo definido como único elemento a marcar o substantivo no tocante ao gênero e ao número, desconsidera – e isto está subentendido – como seria analisado "um homem", "uns homens"; "algum homem", "alguns homens"; "este homem", "estes homens" etc.

O que diria ele para palavras terminadas em *s* que são de dois números (singular e plural), tais como "cais", "atlas", "pires", "ourives", "alferes" etc.? Para substantivos como estes, Ortiz simplesmente diz "O plural dos nomes terminados em – s – forma-se com as mesmas letras do singular. Exemplos: Alferes, Ourives, Pires. Exceptua-se Deos, cujo plural é Deoses" (ORTIZ, 1862, p. 44). É somente com a exceção em *Deus/Deuses* que fica claro o que seria "com as mesmas letras do singular".

No concernente à forma plural dos substantivos, o autor segue dando as regras para a sua formação, da mesma maneira que os demais autores, sem discrepâncias entre si. No entanto, parece inovar quando trata dos substantivos chamados epicenos ou *promíscuos*. Ao falar de animais que não possuem o gênero definido, tais como "papagaio", "tatu", "peixe", "cobra", "mosca" e "onça", ensina o uso de "macho" e "macha", além de "fêmea", para designar os gêneros. Assim, teríamos "tatu macho", "tatu fêmea", "onça macha" e "onça fêmea" (ORTIZ, 1862, p.46).

Por fim, afirma que todas as outras nove partes do discurso podem ser substantivadas, denominando-as, assim, de *substantivos virtuais* todo e qualquer parte da oração que receba o artigo definido e que esteja à esquerda de um verbo. Os exemplos que apresenta, porém, são apenas com o artigo definido e com adjetivos atributivos. Segundo Ortiz (1862, p. 46-47),

> Todas as 9 partes da oração podem fazer vezes de substantivos e então se chamão substantivos virtuaes. Por exemplo: - O é artigo – mas aqui mesmo n'esta oração deixou de ser artigo para tomar a natureza de substantivo, sujeito de cada um dos verbos d'este período. – barroso, veloso, candido, benigno – são adjectivos, que agora n'este mesmo periodo tomão a natureza de substantivos, sujeitos dos verbos – são e tomão -. Estes mesmos adjectivos abandonão a sua natureza de

> adjectivos e passão a ser substantivos, quando deixão de mostra qualidades para mostrarem pessoas, e então se escrevem sempre com iniciaes maisculas, d'este modo: Barroso, Velloso, Candido, Benigno (ORTIZ, 1862, p. 46-47).

Embora seja interessante a observação de Ortiz acerca da migração que certos elementos linguísticos executam dentro do eixo paradigmático por força de sua função no eixo sintagmático, a afirmação de que todas as nove partes da oração "podem fazer vezes de substantivos" e, por conta disso, tornarem-se "substantivos virtuais", merecia uma melhor explicação e exemplificação.

Compulsando os textos de Moraes e Silva (1806) e de Sotero dos Reis (1871), nada semelhante foi encontrado, o que não significa que Ortiz não tenha se baseado em alguma outra fonte por nós desconhecida. Infelizmente, o autor não disponibilizou uma lista de referências, ou ao menos menções de autores consultados, como se já fazia desde Fernão de Oliveira.

Falar sobre "substantivos virtuais" teria sido uma boa oportunidade para mostrar aos seus discípulos o que ele mesmo parecia reconhecer, mas não soube (ou não achou necessário) salientar: o fato de que na posição de sujeito pode haver elementos que não são, obrigatoriamente, "homem, cousa ou animal".

6.10. Das Espécies de Adjectivos

Muito à semelhança do que já havia definido Moraes e Silva (1806) e, mais tarde, também Sotero dos Reis, José Ortiz assim define "Adjectivo" na Parte I de seu texto:

> DAS ESPECIES DE ADJECTIVOS
>
> Há 2 especies de adjectivos, que são: os adjectivos qualificativos, e os adjectivos determinativos.
>
> QUALIFICATIVO é o adjectivo que mostra qualidade das pessoas, cousas ou animaes.
>
> Exemplos: - homem *bom*, caras *más*, cavallos *gordos*.
>
> DETERMINATIVO é o adjectivo que não mostra qualidade e só determina o sentido do substantivo.
>
> Exemplos: - *um* homem, *algumas* caras, *muitos* cavallos (ORTIZ, 1862, p. 29).

Na Parte II de sua gramática, Ortiz "expande" as definições de *adjetivo qualificativo* e de *adjetivo determinativo*. O *qualificativo* divide-se em três espécies, a saber: *positivo* ou *simples*; *comparativo* e *superlativo*. Já o *determinativo,* em nove, que são: *numeral cardeal* ou *cardinal*, *numeral ordinal*, *possessivo*, *demonstrativo*, *relativo*, *interrogativo*, *pátrio*, *gentilicio* ou *gentílico* e *indefinido* (Ortiz chama esta última espécie de *indefinito*).

Nessa seção da Parte II, Ortiz inicia apresentando, com escassos exemplos, cada uma das três espécies do *adjetivo qualificativo*, ou seja, os positivos, a formação dos comparativos (superioridade, inferioridade e igualdade) e dos superlativos (absoluto, relativo de superioridade e relativo de inferioridade). Nessa exposição, apresenta os diferentes sufixos utilizados na formação dos superlativos, tais como "- issimo", "-ilimo", "-irrimo/-errimo", além de alguns superlativos irregulares, tais como "máximo", "mínimo", "péssimo", "ótimo" etc. (ORTIZ, 1862, p. 64).

Após ter apresentado os comparativos/superlativos irregulares, "maior", "menor", "melhor" e "pior", "que sem o socorro de advérbios, valem como: mais grande (que não se usa); mais bom (que tambem não se usa), mais pequeno, e mais máo" (ORTIZ, 1862, p. 63), introduz outras funções sintáticas das palavras "mais" e "menos":

> Mais e menos são:
> 1º adjectivos comparativos. Exemplos: No baile havia *mais* homens do que senhoras e *menos* meninas do que meninos.
>
> 2º são adverbios: Exemplos: - mais bonito, menos bonito; estimo mais, estimo menos.
>
> 3º são substantivos: Exemplos: - quem sabe o *mais,* nem sempre sabe o *menos.*
>
> 4º são conjuncções ou preposições: Exemplos: - 2 *mais* 2 são 4; 4 *menos* 2 são 2.
>
> Mais – é tambem adjectivo indefinito, synonymo dos adjectivos – restantes, outros. (V. o n. 30).
>
> Exemplo: -- Dos homens que elle mandou chamar vierão somente dois: os mais não quizerão vir. (ORTIZ, 1862, p. 63-64).

No que concerne à explicação e exemplificação dos *adjetivos qualificativos*, a introdução das diferentes funções sintáticas das palavras "mais" e "menos" parece-nos bastante fora de propósito. Essas "divagações linguísticas", aliás, é algo bem recorrente ao longo do *Novo Sistema* de Ortiz, que mais serviam para confundir do que para elucidar.

Tiremos das próprias palavras do autor, acerca dos usos de “mais” e “menos”, algumas dessas “confusões”.

Ao tratar do *adjetivo qualificativo comparativo*, Ortiz (1862, p. 62-63) faz a seguinte explanação, acompanhada de orações ilustrativas, conforme se vê a seguir:

> Comparativo é o adjectivo qualificativo, que por meio dos adverbios – mais, menos e tão – mostra que uma qualidade comparada com a mesma qualidade de outra pessoa, cousa ou animal é superior, inferior ou igual.
>
> Exemplos: 1º Pedro é mais máo que ou do que Antonio. – 2º Pedro é menos máo que ou de que Antonio – 3º Pedro é tao máo como Antonio.
>
> No 1º exemplo o qualificativo – máo – por meio do adverbio – mais – mostra que a maldade de Pedro comparada com a maldade de Antonio é superior á maldade d’este ultimo.
>
> No 2º mostra por meio do adverbio menos, que a maldade de Pedro é inferior á de Antonio.
>
> No 3º que esta mesma qualidade de Pedro é igual á de Antonio. (ORTIZ, 1862, p. 62-63).

Uma das dúvidas que podem ter ocorrido aos alunos (e professores que tenham vindo a adotar a obra de Ortiz) já aparece na primeira função atribuída a “mais” e “menos” de adjetivos comparativos, com o exemplo: No baile havia *mais* homens do que senhoras e *menos* meninas do que meninos. Claramente, “mais” e “menos” não podem ser classificadas aqui como advérbio, posto que se ligam a substantivos (homens e meninas), não podendo ser outra coisa senão aquilo que hodiernamente chamamos *pronome indefinido adjetivo*. Como vimos, na própria exposição de Ortiz, o adjetivo determinativo comparativo só poderia ser um advérbio.

O interessante é que o próprio José Ortiz, ao tratar do *adjetivo determinativo indefinito*, inclui a palavra “mais” (o mais) no rol dos indefinidos (mas, curiosamente, não inclui a palavra “menos”):

Quadro 31**:** Relação de Adjectivos Determinativos Indefinitos (Ortiz, 1862)

Algum	Alguma	Alguns	Algumas
Cada	Cada	Cada	Cada
Cada qual	Cada qual	Cada quaes	Cada quaes
Cada um	Cada uma	Cada uns	Cada umas
O mais	A mais	Os mais	As mais
Muito	Muita	Muitos	Muitas
Nenhum	Nenhuma	Nenhuns	Nenhumas
Outro	Outra	Outros	Outras
Qualquer	Qualquer	Quaesquer	Quaesquer
Quanto	Quanta	Quantos	Quantas
O restante	A restante	Os restantes	As restantes
Tal	Tal	Taes	Taes
Tal qual	Tal qual	Taes quaes	Taes quaes
Tanto	Tanta	Tantos	Tantas
Todo	Toda	Todos	Todas
Um	Uma	Uns	Umas

Fonte: Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza (1862, p. 67) – (Adaptado)

A presença de "(o) mais" no grupo dos *adjetivos determinativos indefinitos* "reforça" a dubiedade conceptual de Ortiz ao definir os termos da oração e suas respectivas funções morfossintáticas. Outro exemplo de inconsistência conceptual que poderíamos apontar está na definição de "mais" e "menos" como substantivos em "Quem sabe *o mais*, nem sempre sabe *o menos*" e, em seguida, a definição como *adjetivo indefinito*, sinônimo de *restantes* e *outros*, cujo exemplo fora "Dos homens que elle mandou chamar vierão somente dois: *os mais* não quizerão vir". Note-se que o SN é o mesmo (o mais/os mais). No entanto, justamente aquele que ocupa a posição de sujeito na oração (os mais não quiseram vir) é identificado como *adjetivo* e não como *substantivo*.

Nas demais definições e exemplificações das outras espécies de *adjetivos determinativos*, Ortiz não destoa muito de seus pares, ainda que as explicações nem sempre sejam muito claras ou convincentes, como veremos mais adiante, ao analisarmos mais algumas seções de sua gramática.

6.11. Das Espécies de Pronomes

Diferentemente de Moraes e Silva (1806) e Sotero dos Reis (1871), os quais consideram apenas como pronomes os pronomes pessoais, estando todas as demais

classes dentro dos *adjetivos articulares* (para Moraes), ou dentro dos *adjetivos determinativos* (para Sotero dos Reis), José Ortiz (1862, p. 30) assim define "as espécies de pronomes" na Parte I de seu texto:

> DAS ESPECIES DE PRONOMES.
>
> Há 6 espécies de pronomes, que são: os pronomes pessoaes, os possessivos, os demonstrativos, os relativos, os interrogativos, e os indefinitos.
>
> PRONOME PESSOAL é o que se põe em logar do nome da pessoa que falla, da pessoa com quem se falla, e da pessoa, cousa ou animal de quem se falla.
>
> Exemplos: - eu, tu e elle.
>
> PRONOME POSSESSIVO é o que se põe em logar do nome do possuidor.
>
> Exemplos: - meo, teo, e seo.
> PRONOME DEMONSTRATIVO é o que se põe em logar do nome ou adjetivo ou oração mais ou menos distante da pessoa que falla e da pessoa com quem se falla.
>
> Exemplo: - isto, isso, aquillo
>
> PRONOME RELATIVO é o que se põe em logar do nome mui proximo chamado antecedente do relativo.
>
> Exemplo: - o homem, *que* é bom filho, é bom irmão
>
> PRONOME INTERROGATIVO é o que na pergunta se põe em logar do nome, oração e relativo, ao mesmo tempo.
>
> Exemplos: - Que fizeste? Quem fez isto? Qual é o homem que não pecca?
>
> PRONOME INDEFINITO é o que se põe em logar de nome tomado em sentido geral e não tão bem definido como o dos outros pronomes.
>
> Exemplos: - Não *se* pode ser feliz com a desgraça de *outrem.* (ORTIZ, 1862, p. 30).

Conceptualmente, pode-se considerar que José Ortiz estava ciente das diferentes funções morfossintáticas que as partes do discurso poderiam exercer em um determinado contexto enunciativo. Como já aludido, tanto Antônio de Moraes e Silva quanto Francisco Sotero dos Reis vislumbram um quadro bem mais enxuto no que concerne aos elementos que fariam parte do grupo dos pronomes. Mesmo entre Moraes e Silva e Sotero dos Reis

há uma certa divergência. Sotero inclui o pronome de terceira pessoa *lhe* (e *lhes*), algo que Moraes desconsidera, dizendo que tal pronome é mais um *articular*, oriundo do latim *ille* (SILVA, 1806, p. 27). Apesar dessa pequena divergência, Moraes e Silva e Sotero dos Reis concordam que os pronomes se restringem aos pessoais. Os demais são ou *articulares* ou *determinativos*. Outros autores consideram os atuais pronomes como pronomes e adjetivos, dependendo da função que exerçam na oração.

Na obra de José Ortiz, no entanto, verifica-se que o autor gaúcho tenta mostrar a seus discípulos as diferentes possibilidades funcionais existentes na língua, apontando, com certa razão, que alguns adjetivos podem, de fato, ter a função de pronome (e vice-versa). Para isso, ensina que "Os possessivos todos são pronomes e adjectivos ao mesmo tempo: pronomes, porque estão sempre em logar dos nomes de possuidores; e adjectivos, porque estão ou podem estar sempre juntos a substantivos de que seguem o genero e o numero" (ORTIZ, 1862, p. 69).

Ensina, porém, (e isto não se respalda em Moraes e Silva e Sotero dos Reis) que os pronomes possessivos são *meo*, *téo*, *seo*, *nosso*, *vosso* e *cujo* (ORTIZ, 1862, p. 69). A explicação dada pelo autor para a admissão de *cujo* como pronome possessivo é "[...] porque está sempre em logar do nome de possuidor"; e além disso, "é pronome relativo, porque está sempre em logar de nome que é o seo antecedente; e é adjectivo relativo, porque sempre está junto a um substantivo do qual segue o genero e o numero" (ORTIZ, 1862, p. 69).

Mais adiante (Parte II), Ortiz apresenta alguns exemplos com o uso de *cujo*. Segundo ele,

> Cujo – é ao mesmo tempo pronome possessivo, pronome relativo, e adjectivo determinativo relativo. (V. o nº 32.)
>
> Cujo, cuja, cujos, cujas – se podem mudar com sentido para – do qual, da qual, dos quaes, das quaes. (nº 34, p. 78).
>
> Exemplo: Fallei com Pedro, de cuja casa saiste, isto é, Fallei com Pedro, de casa do qual saiste.
>
> Cujo, cuja, cujos, cujas – podem mudar-se com sentido para do qual, o, a, os ou as: da qual, o, a, os ou as; dos quaes o, a, os ou as; das quaes o, a, os ou as.
>
> Exemplo: vi a casa, cujo dono é Pedro, isto é, vi a casa da *qual* o dono é Pedro. (ORTIZ, 1862, p. 72)

Hodiernamente, como se sabe, os gramáticos consideram *cujo* apenas como pronome relativo, que estabelece uma relação de posse entre dois termos, um antecedente e outro consequente, como em "A senhora *cujo carro* (o carro *da qual*) está à venda, mora ali", concordando em gênero e número com o substantivo que o segue[73].

Se levarmos em conta que, dentre todos os pronomes existentes na língua portuguesa, *cujo* seja aquele que não pode estar "desacompanhado" de um substantivo para que tenha sentido pleno, somos obrigados a concordar com José Ortiz quando ele o inclui no rol dos *adjetivos determinativos*. Ocorre, porém, que, em que pese essa característica (a de sempre estar ligado a um substantivo, concordando com seu gênero e número), a função primeira do pronome *cujo* é a de estabelecer uma *relação sintático-semântica* entre termos que estão em lados opostos de um período.

Moraes e Silva e Sotero dos Reis evitam essa confusão. Moraes e Silva, ao falar do uso do *cujo*, (e de outros relativos), diz o seguinte:

> *Que*, *Qual*, *Quem*, *Cujo* são articulares relativos, conjuntivos que trazem á memória o nome antecedente, e ajuntão a sentença, em que está o articular, com a antecedente, v.g. a casa, que eu edifiquei é vossa, i. é, eu edifiquei-a; a quinta, cujo dono era um amigo meu, i. é, um amigo meu era o dono della. [...] cujo significa sempre *do qual*, cuja, *da qual*, de cuja casa vim i. é, da casa do qual [...] (SILVA, 1806, p. 29). (Grifo do autor).

Sotero dos Reis, por seu turno, compreende que o pronome *cujo* estaria dentro do grupo dos chamados *adjetivos conjuntivos*[74], que englobaria, além do próprio *cujo*, os pronomes *que*, *qual* (e correlatos), *quem* e *onde* (e correlatos). Enquanto *adjetivo conjuntivo*, como o próprio nome sugere, *cujo* teria a função primeira de fazer as vezes de uma *conjunção*, ou seja, a de ligar proposições entre si. Sotero dos Reis define *cujo* como *do qual*, *de quem* e *do que*, chamando a atenção para o fato de que a construção *de que* não pode ser usada com possuidores humanos, mas apenas com coisas ou animais. Sobre esse ponto, oferece Sotero o seguinte exemplo e explicação:

> "O proprietário, *cujo*, ou *do qual*, ou *de quem*, é esta casa, fez um prédio, *cuja*, ou *do qual*, ou *de que* a capacidade pode bem acomodar duas famílias" Nest'outro exemplo, o primeiro, *cujo*, o primeiro, *do*

[73] Dicionário da Língua Portuguesa Caldas Aulete *online*. Disponívem em http://www.aulete.com.br/cujo. Acessado em 01 de dezembro de 2018.

[74] Jerônimo Soares Barbosa definiu *cujo* como *adjetivo demonstrativo conjuntivo*, dizendo que "este demonstrativo conjuntivo exprime a relação de uma couza possuída, ou pertencente a outra, que a possue, ou a quem pertence" (BARBOSA, 1822, p. 167). Ou seja, para Soares Barbosa, *cujo* é um articular ou determinativo, como vislumbram Moraes e Silva e Sotero dos Reis, não o considerando um pronome.

> *qual*, *de quem*, exprimem uma relação de pessoa; o segundo, *do qual*, *de que*, uma relação de cousa. Há alem disso duas observações a fazer: 1ª que, quando a relação de pessoa é a do possuidor da cousa, não se emprega *de que*, porque o uso o não admitte. 2ª que *cuja*, não concorda no primeiro caso com o seu termo antecedente, *o proprietário*, nem no segundo, com seu termo antecedente, *predio*, mas em ambos com a cousa possuída, isto é, *casa* e *capacidade* (SOTERO dos REIS, 1871, p. 31-32). (Grifo do autor).

Comparando-se as definições trazidas pelos três gramáticos em questão (Moraes, Sotero e Ortiz), percebemos que o que há de divergente é atribuir a *cujo* e variantes o estatuto de *pronome possessivo*, em que pese, verdadeiramente, seu valor semântico de (relação de) posse. Há coerência na análise de José Ortiz ao falar das funções de *cujo* e variantes (embora ele não use o termo *funções*), mostrando que *cujo* possui as características por ele apontadas, ou seja, *pronome possessivo*, *pronome relativo* e *pronome adjetivo* ao mesmo tempo. Talvez, o que deveria ficar mais evidente para o pequeno discípulo é a função primeira de *cujo*, que é a de funcionar como pronome relativo.

Ainda assim, percebe-se que José Ortiz, ao menos nesse quesito, não esteve de todo equivocado ao elencar *cujo* no rol dos pronomes relativos, posto que, de fato, ele o é. Sintaticamente analisado, *cujo* também funciona como adjetivo, uma vez que sempre acompanha um substantivo, concordando com seu gênero e número. Talvez o maior problema em Ortiz tenha sido a "forma" adotada para demonstrar essas nuances da língua, e nem tanto o conteúdo.

6.12. Das Espécies de Verbos

Após ter definido verbo como "a palavra que se conjuga", na Parte I, Ortiz divide essa classe gramatical em três tipos, apresentando-os da seguinte maneira:

> Há 3 especies de verbos, que são: os verbos activos, os verbos passivos e os verbos neutros.
>
> VERBO ACTIVO é o que mostra acção de pessoa, cousa, ou animal, cujo nome não é precedido de preposição.
>
> Exemplos: - Pedro matou, a casa caio, o cavallo correo.
>
> VERBO PASSIVO é o que mostra acção de pessoa, cousa ou animal, cujo nome é precedido da preposição – de ou por.

> Exemplos: - foi odiado dos homens ou pelos homens; foi ferido de raio ou pelo raio; foi mordido de cobra ou por cobra.
>
> VERBO NEUTRO é o que, não sendo activo, nem passivo não mostra acção, e sim existencia ou estado, com sentido imperfeito ou incompleto.
>
> Exemplos: - Eu sou ..... e tu não es..... – Eu estou..... e tu não estás..... (ORTIZ, 1862, p. 77).

Como se percebe, ainda não estava em uso o termo *agente da passiva*, sendo sintaticamente explicado por Ortiz como "nome precedido de preposição (de ou por)".

O verbo *neutro*, por sua vez, só teria seu sentido preenchido com o acréscimo de um atributo (um predicativo) ou de uma circunstância (advérbio ou locução adverbial), resumindo-se aos verbos *ser* e *estar*. Numa escala de importância, percebe-se que Ortiz atribui aos verbos *ativos* e *passivos* maior representatividade, uma vez que:

> Para que o sentido das orações dos verbos neutros dos exemplos do nº 39 da 1ª parte fique completo ou perfeito, é preciso ajuntar a esses verbos outras palavras que na syntaxe têem o nome de predicado ou circunstancia, como por exemplo: eu sou estudioso e tu não és estudioso; eu estou com fome e tu não estás com fome. Pelo que se ve que os taes verbos neutros mostrão simplesmente estado ou existencia que não é determinada ou definida por elles, mas sim pelos predicados ou circumstancias que se lhes ajuntão. E é este o caracter distinctivo que separa estes verbos dos activos e passivos, que por si sós e sem dependencia de outra palavra, não só determinão como tambem definem as acções significadas por elles (ORTIZ, 1862, p. 77).

Este relegar dos verbos *ser* e *estar* a uma mera "neutralidade" e à necessidade de sintagmas (nominais e/ou adverbiais) para o complemento de seu sentido não encontra respaldo, por exemplo, em Jerônimo Soares Barbosa. Para este autor, o verbo *ser* é o mais importante de todos, uma vez que ele está "embutido" em todos os demais verbos, exatamente como já vimos quando tratamos da linguística medieval e o pensamento modista com Thomas de Erfurt e outros. Não por acaso, Soares Barbosa, assim como outros de sua época, dão ao verbo *ser* não o "título" de *neutro*, mas sim o de *verbo substantivo*. Na verdade, pelo que se infere das palavras de Soares Barbosa, *ser* é sinônimo de *verbo*. É a partir deste que todos os demais verbos, chamados *verbos adjetivos*, têm a sua existência. Assim define Barbosa *verbo* e, por extensão, o verbo *ser*:

> O verbo he *huma parte conjunctiva do discurso, a qual serve para atar o attributivo da proposição com o seu sujeito de baixo de todas suas*

> *relações pessoaes e numeraes, enunciando por differentes modos a coexistência e identidade de hum com outro por ordem dos differentes tempos, e maneiras de existir*.
> O verbo pois além de sua significação primeira e principal, que he a da *Existencia*, comprehende em si cinco ideas accessorias, indicadas todas pelas differentes formas, e terminações, que toma, a saber: 1ª. A do sujeito da oração, de baixo das três relações pessoaes ou de 1ª Pessoa, que he *quem fala*, ou de 2ª, que he a *com quem se fala*; ou de 3ª, que he a *de quem se fala*. 2ª. A do numero, ou singular, ou plural de cada huma destas pessoas, como *Eu sou*, *Tu es*, *Elle he*, *Nos somos*, *Vos sois*, *Elles são*. 3ª. A dos differentes modos de enunciar esta mesma existência, ou simples e vagamente, *Ser amante*; ou directa e affirmativamente, *Sou amante*; ou indirecta e dependentemente, *Fôr amante*. 4ª. A dos Tempos dessa existência, Preterito, Presente e Futuro, como *Fui*, *Sou*, *Serei*. 5ª. Em fim a dos differentes estados desta mesma existência, ou começada so e vindoura, ou persistente e continuada, ou finda já e acabada: para o que toma o verbo substantivo a ajuda dos verbos auxiliares, como *Hei de ser*, *Estou sendo*, *Tenho sido*.
> Desta breve analyse do verbo se vê que sua essência consiste propriamente na enunciação da coexistência de huma idea com outra; e não na expressão destas ideas, que já para isto tem palavras destinadas nos substantivos e adjectivos, que as nomeão; e que esta coexistência não pode ser expressada, nem o he em todas as Linguas, senão pelo verbo substantivo; que por isso, a falar propriamente, he o único verbo, em que por ultima analyse se vem a reduzir todos os verbos adjectivos, os quaes lhe não acrescentão outra couza mais do que a Idea de Attibuto (BARBOSA, 1822, p. 191-192). (Grifo do autor).

Do longo (mas necessário) excerto acima transcrito, evidencia-se em Barbosa a diferente importância dada ao verbo *ser* quando comparada àquela dada por Ortiz. A concepção expressa por Barbosa do verbo *ser* é a concepção que está na gramática de Port-Royal. Como já vimos, o verbo *ser*, nessa concepção, é a essência de todos os verbos, representando não só a existência de coisas, animais ou pessoas, mas também constituindo a essência das ações. Assim, se dissermos "Pedro ama", equivale a dizer "Pedro *é amante*" etc. Note-se que em nenhum lugar Soares Barbosa aduz a uma suposta neutralidade do verbo *ser*. Pelo contrário: mostra que ele é auxiliado, ou seja, é, em muitas circunstâncias, verbo principal. Além de sua função copulativa – a de *atar* ideias a ideias, a de ligar o sujeito ao seu atributo – ele encontra-se na base de todo e qualquer enunciado. Para Ortiz, por sua vez, "Os unicos verbos que são neutros por natureza, são os verbos – ser e estar -. Alguns grammaticos chamão a estes verbos, verbos substantivos, denominação com que distinguem-nos dos verbos adjectivos que nesta grammatica têem o nome de activos e passivos" (ORTIZ, 1862, p. 78).

É importante pontuar que *verbo substantivo* é o nome dado apenas ao verbo *ser* e não aos verbos *ser* e *estar*. A este último – e tanto Soares Barbosa quanto Sotero dos Reis,

como veremos mais adiante, não deixam dúvidas a esse respeito – dá-se o nome de *auxiliar*, juntando-se a outros dois verbos dessa categoria: os verbos *ter* e *haver*.

A confusão terminológica de Ortiz, ou seja, a de misturar *verbo ativo*, *verbo passivo* e *verbo neutro* com *voz ativa*, *voz passiva* e *verbo copulativo*, é esclarecida por Soares Barbosa.

Em primeiro lugar, o chamado *verbo adjetivo* (todos aqueles que não são o verbo substantivo *ser*) carrega em si, como já aludido, o verbo *ser*. Assim, o verbo *amar*, por exemplo, divide-se em duas partes. A primeira *Am-*, em que se encontra o atributo *amante*; a segunda *–ar*, que é o verbo *ser* modificado. Dessa forma, o verbo adjetivo *amar* é, na verdade, uma *redução* da lexia *Ser amante*. Todos os verbos adjetivos terão, segundo Soares Barbosa, um *radical* onde se encerra a qualidade ou ação, e uma terminação final que é o verbo substantivo modificado (*-ar*, *-er –ir*) (BARBOSA, 1822. P. 239-240).

Em segundo lugar, e diferentemente do que passa Ortiz, Soares Barbosa não define os verbos adjetivos como *ativos*, *passivos* e *neutros*, mas sim como *Absolutos* e *Relativos*. Os verbos chamados *Absolutos* são aqueles que não necessitam de complemento verbal. São, portanto, os *verbos intransitivos*. Já os *Relativos* são os verbos *transitivos*, os quais se subdividem em *activos*, *relativos* e *activos* e *relativos ao mesmo tempo* (BARBOSA, 1822, p. 240). Na terminologia hodierna, são os nossos verbos *transitivos diretos*, *transitivos indiretos* e *transitivos diretos e indiretos*.

Por fim, no que concerne à definição de *verbo ativo*, *verbo passivo* e *verbo neutro*, propriamente dita, Barbosa assim se coloca:

> Esta divisão geral do verbo adjectivo he mais conforme á razão Grammatical, e usos de nossa Lingua, do que a vulgar adoptada sem maior exame das Grammaticas Latinas, que dividem o verbo adjectivo em *Activo, Passivo e Neutro*. A Lingua Portugueza não tem verbos passivos para poderem entrar nesta divisão: e onde não há verbos passivos, não póde haver tambem verbos neutros, que são os que nem são activos, nem passivos (BARBOSA, 1822, p. 241).

Como já dissemos anteriormente, Ortiz não menciona ou cita autores que ele possa ter consultado durante a organização de seu texto. É possível inferir a partir de Soares Barbosa que o autor gaúcho deve ter-se baseado em outros gramáticos que assim concebem a divisão do verbo (em ativo, passivo e neutro). Não é em Moraes e Silva – este admite o verbo *neutro*, mas não exatamente como o faz Ortiz – ou em Sotero dos Reis, porém, que José Ortiz encontra tal referência.

Cotejando, uma vez mais, a obra de José Ortiz com as de Moraes e Silva e de Sotero dos Reis, pudemos confrontar essa diferença conceptual. Em Sotero dos Reis, a definição de verbo aproxima-se bastante da de Soares Barbosa. Assim define e exemplifica essa classe gramatical o gramático e professor maranhense:

> *Verbo*, é a palavra que serve para affirmar a existência da qualidade na substancia, pessoa ou cousa, e por conseguinte o *nexo* ou *copula*, que une o attributo ao sujeito da proposição ou enunciado de juízo.
> Diz-se também que é a palavra por excellencia, porque ella dá vida ao discurso, que sem ella não póde existir.
> A forma primitiva do verbo é uma e única em todas as línguas: na Portugueza, *Ser*, que quer dizer, ser *ente*, indeterminadamente, nas outras, equivalente de, *Ser*. Divide-se porem o verbo em substantivo e attributivo ou adjectivo, segundo se acha em sua forma primitiva, ou unido ao attributo, como, *Viver*, que quer dizer, *Ser vivente* (SOTERO dos REIS, 1871, p. 39).

Da mesma forma como Soares Barbosa, Sotero dos Reis define *verbo* como sendo o próprio *ser*, o *ente* que dá vida à língua, a *palavra* em si mesma, sem a qual a língua não poderia existir. Mais adiante, o mesmo autor define *verbo substantivo* e sua importância para a existência de todos os demais verbos. Também Sotero apoia-se na gramática de Port Royal:

> *Verbo substantivo*, é o verbo em sua forma primitiva, ou o verbo *Ser*, na língua portugueza, como fica dito. Chama-se, *substantivo*, o verbo quando se apresenta debaixo d'esta fórma, ou separado do attributo, com o qual se combina para formar o chamado *verbo attributivo* ou *adjectivo*, porque só elle é o verbo subsistente por si mesmo, ou o único verbo que exprime a affirmação, e pelo qual se podem resolver todas as proposições de qualquer língua. *Verbo substantivo*, pois, é, por oposição ao *verbo adjectivo*, o verbo não combinado com attibuto algum, como se vê nestes exemplos: "Tu *és* estudioso"; "Pedro *era* sábio"; "Elle *foi* prudente"; "Nós *seremos* amigos" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 45).

No que concerne ao verbo *estar* como *verbo substantivo*, definição defendida por José Ortiz, Sotero dos Reis é bastante claro a esse respeito, como se vê a seguir:

> Alguns grammaticos pretendem fazer tambem, *estar*, verbo substantivo, o qual, si assim fosse, deixaria de ser o único verbo: mas ésta doutrina é insustentável e erronea, porque, *estar*, que se resolve por *ser estante*, e vem do simples latino *stare* (*estar firme*), ou ainda do composto *exstare* (*estar eminente*), já envolve em sua significação a idea de, *estada*, *estado*, *attitude* em certa maneira, ou a idea de,

> *existência modal*, e já é por conseguinte o verbo substantivo combinado com um attibuto (SOTERO dos REIS, 1871, p. 46).

Enquanto Soares Barbosa divide o verbo atributivo (adjetivo) em *Absoluto* e *Relativo*, como vimos, Sotero dos Reis o divide em *transitivo*, *intransitivo*, *relativo*, *reflexo* e *pronominal*. O chamado verbo transitivo é o atual transitivo direto; já o relativo, assim como em Barbosa, é o transitivo indireto. Sotero dos Reis mostra que um verbo intransitivo pode tornar-se transitivo direto quando o seu complemento verbal for um cognato, acrescentado de um atributo, como em "Antonio vive *vida feliz*", ou mesmo relativo (transitivo indireto), como em "Tu morreste *para o mundo*" ou em "Ficou-*lhe* a glória da acção" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 97).

No respeitante a *verbo neutro*, como apresentado por José Ortiz – os verbos *ser* e *estar* –, nenhuma menção é feita por Sotero dos Reis a esse respeito. Longe de serem "neutros", o verbo *ser*, por exemplo, é o próprio verbo, presente em todos os demais verbos, que nada mais são do que uma redução do verbo ser + seu atributo ou ação, exatamente como mostrado por S. Barbosa. De acordo com Sotero, "A necessidade de abreviar o discurso, para de algum modo acompanhar o pensamento na rapidez, levou o homem a unir o verbo ao attributo: assim ao invés de dizer com duas palavras *Ser creante*, *Ser vivemte*, disse com uma só, *Crear*, *Viver*, o que é muito mais conciso" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 66).

Já o verbo *estar* não é, segundo Sotero, um verbo *neutro*, mas sim responsável, entre outras coisas, pela formação dos *verbos atributivos compostos* (auxiliar + gerúndio), assim como também são os verbos *andar*, *ficar*, *ir*, *vir*. Nessa perspectiva, Sotero dos Reis não inclui o verbo *estar* no grupo dos auxiliares *ter* e *haver*, porquanto segundo ele, estes já não têm a mesma significação quando juntados a outros verbos, quando da formação de tempos compostos, ou seja, teriam perdido o sentido original (posse e existência, respectivamente) para tornarem-se parte de uma locução verbal.

Em sua ótica, o verbo *estar* não teria sido ainda totalmente "gramaticalizado" (obviamente, ele não usa este termo) para ser considerado um *auxiliar*, pois, segundo ele, ainda mantinha a sua "força" original, ou seja, o seu valor semântico primitivo (estado, condição ou situação no tempo ou espaço). Por essa razão, quando outros gramáticos afirmam que o verbo "estar" (assim como os demais "andar", "ficar", "ir" e "vir") pode ser auxiliar com o gerúndio de quaisquer outros verbos, formando, assim, outros verbos atributivos compostos, Sotero afirma que tal não seria possível "[...] já porque

contribuindo, por meio de tal combinação, para exprimir a acção em movimento, não perdem toda a sua força de verbos attibutivos, como, *haver* e *ter*, quando fazem o officio de verbos auxiliares [...]" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 100).

Comparando, finalmente, com a obra de Antonio de Moraes e Silva, percebemos algumas diferenças conceptuais em relação a José Ortiz, como o fora com os dois autores consultados (Soares Barbosa e Sotero dos Reis).

Verbo é definido por Moraes e Silva como sendo "A palavra, com que declaramos o que a alma *julga* ou *quer* á cerca dos Sujeitos, e dos attributos das sentenças; com elle *affirmamos* e *mandamos*: v.g. Eu sou amante: o pomo é doce: Filho se temente a Deus, e ama o" (SILVA, 1806, p. 47).

Moraes e Silva também adota a ideia do verbo *ser* como *verbo substantivo,* mas não o verbo *estar*, como mencionado por José Ortiz. Moraes subdivide os verbos em *ativos*, *de estado* e *neutros*, descartando, assim como Sotero dos Reis e Soares Barbosa, a existência de *verbos passivos* na língua portuguesa.

Para Antônio de Moraes e Silva, verbos ativos "commumente tem um paciente ou objeto, em quem passa, ou se emprega sua acção: v.g. Feri a Pedro; matei a lebre; remar o batel; remei meu remo; pelejar as pelejas do Senhor; &tc." (SILVA, 1806, p. 56). Os verbos assim descritos são chamados por Moraes *transitivos*. Moraes Silva não faz, porém, distinção entre *transitivos diretos* e *indiretos*.

No tocante aos verbos *intransitivos*, são estes chamados por Moraes *neutros*, ou seja, todos aqueles que não denotam ação sobre um paciente ou que se encerram no próprio sujeito, tais como "O vento *dorme*, O mar e as ondas *jazem*, O Cisne *iguala* a neve na candura; eu *ando, salto, corro, respiro*, &tc." (SILVA, 1806, p. 56).

O verbo *estar*, em Moraes e Silva, tem a função de verbo auxiliar para construções ditas *imperfeitas*, ao passo que os verbos *ter* e *haver* para as *prefeitas*. Segundo Moraes,

> Talvez queremos declarar mais o estado da acção significada pelo verbo; i.é, se era *imperfeita*, e *incõpleta*; e usamos do verbo *Estar* com os participios do presente, v.g. *estou escrevendo, lendo*; *estava*, *estive*, *estivera, estarei lendo, escrevendo*; ou se era já acabada, perfeita, cõpleta, então usamos dos verbos activos de possessão *Ter*, e *Haver*, e dos Supinos; v.g. *Tenho*, ou *Hei lido, escrito*, *Tinha* ou *Havia lido, escrito* &tc (SILVA, 1806, p. 62).

Assim, os verbos que compunham o quadro dos auxiliares resumem-se, em Moraes e Silva, a *estar*, *ter* e *haver*. Quanto ao verbo passivo, conforme já adiantamos,

este é também desconsiderado por Moraes. No entanto, o lexicógrafo e gramático fluminense oferece uma alternativa para esse caso ao dizer que:

> A falta que temos de verbos passivos, suppre se de dois modos: 1º usando dos verbos Ser e Estar com os participios passivos: v.g. *sou amado*; *estou ferido* [...]. O 2º modo de supprir a falta dos verbos passivos é ajuntar o caso *se* aos sujeitos de terceira pessoa, que não podem fazer a acção em si mesmos: "*cortão se arvores*; *tecem se sedas*; *edifica se o edifício* (Lusiada, 10. 130): Festa sem comer não *se festeja* (Cruz, Pos. f. 66") [...] (SILVA, 1806, p. 59-60).

Nota-se, assim, que, embora no quadro dos verbos auxiliares só constem os verbos *estar*, *ter* e *haver* – os quais serão conjugados em todos os tempos e modos em uma *Taboa* no final de sua gramática – o verbo substantivo *ser* é também utilizado como auxiliar, não obstante não receber tal denominação em Moraes (e em nenhum outro gramático, aqui estudado).

Se no tocante à aceitação de *verbo passivo* na língua portuguesa José Ortiz está flagrantemente em descompasso em relação a seus pares mais ilustres, não podemos dizer o mesmo no respeitante à definição e exemplificação dos *verbos auxiliares*. Como se viu, tanto S. Barbosa, quanto Moraes e Silva, bem como Sotero dos Reis têm um quadro bastante "enxuto" para os chamados verbos auxiliares. Ortiz, porém, parece ter avançado um pouco mais em relação a outros gramáticos de sua época, e contempla um número bem mais amplo, não se restringindo a apenas três ou quatro verbos. Para o professor e gramático gaúcho, "Os activos, que mais ffrequentemente se usão como auxiliares, são entre outros que a pratica ensinará, os seguintes: ter, haver, dever, poder, querer, desejar, esperar, ir, andar, começar, ousar, usar, costumar" (ORTIZ, 1862, p. 76). Além destes, admite o uso de auxiliares ligados a verbos por meio de preposições, tais como "hei de louvar", "ando a procurar", "começo por dizer" (ORTIZ, 1862, p. 76), algo que não encontramos nos outros gramáticos consultados neste trabalho.

Outra novidade presente na obra de José Ortiz é o que poderíamos definir como "duplo auxiliar", ou seja, a possibilidade de uma construção com dois auxiliares e um verbo principal, algo que não encontramos nem mesmo nos gramáticos mais conceituados de nossa contemporaneidade, tais como Evanildo Bechara (*Moderna Gramática Portuguesa*, 2009), Cunha e Cintra (*Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 2008), José Carlos de Azeredo (*Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, 2013), Cegalla (*Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, 2007), em cujas obras não se encontra tal construção.

Segundo Ortiz, “Todas as vezes que apparecerem juntos na mesma oração dous verbo, o primeiro é auxiliar. E todas as vezes que aparecerem tres verbos juntos, os dous primeiros são auxiliares e só não o será o ultimo” (ORTIZ, 1862, p. 76). E apresenta o seguinte exemplo “*Tenho sido louvado* porque *ando procurando fazer* renascer a solida instrucção”.

Tenho sido louvado[75] certamente não é o melhor exemplo escolhido por Ortiz, uma vez que se trata da voz passiva de *ter louvado* (As pessoas têm-me louvado). Já a construção *ando procurando fazer* parece-nos ter sido uma feliz observação de Ortiz, especialmente em uma época em que se discutia muito sobre quais verbos seriam ou não considerados *auxiliares*. De fato, a construção “ando procurando fazer” é constituída por dois auxiliares – ando e procurando –, sendo que “ando” expressa a ideia de mais duração [+durativo], enquanto “procurando” transmite o aspecto verbal de “esforço”, “tentativa”; *fazer*, nesta construção, é, portanto, o verbo principal. “Renascer a sólida instrucção” seria, assim, o seu objeto direto.

Outras diferenças em relação a Moraes e Silva, Soares Barbosa e Sotero dos Reis foram encontradas em nossos levantamentos no que concerne ao “verbo”, mas não merecem destaque, pelo menos neste momento, por não serem tão gritantes, e assim evitamos avolumar esta seção com observações que podem ser retomadas em outro momento.

6.13. Das Espécies de Preposições

Na Parte I de sua obra, José Ortiz (1862, p. 10) assim define essa parte do discurso: “PREPOSIÇÃO é a palavra que liga e compõe outras palavras, cujo sentido determina”. E apresenta o seguinte exemplo: “Vinho *com* agua; homem *de* bem; concorrer, rever” (idem).

Mais adiante, ainda na Parte I (*Das Especies de Preposições*), Ortiz traz as seguintes definições e exemplos:

[75] Em *Tenho sido louvado*, *tenho sido* não é exemplo de dois auxiliares que precedem um verbo uma vez que *louvado* deixa de ser verbo principal e passa a ser adjetivo, predicativo do sujeito (eu): Eu *tenho sido louvado*. O verbo *ser* é verbo de ligação, conjugado no particípio passado. Isso fica evidente em *Ela tem sido louvada*, *Nós temos sido louvados* etc.

DAS ESPECIES DE PREPOSIÇÕES

> Há 2 especies de preposições que são: as preposições copulativas e as preposições componentes.
>
> PREPOSIÇÃO COPULATIVA é a que liga palavras com as quaes não se encorpora.
>
> Exemplos: - Vinho *com* agua, homem *de* bem.
>
> PREPOSIÇÃO COMPONENTE é a que se liga com palavras com as quaes se encorpora.
>
> Exemplos: - coacorrer, rever, abjurar (ORTIZ, 1862, p. 32).

Com algumas divergências entre S. Barbosa, Moraes e Silva e Sotero dos Reis em relação à chamada *Preposição Copulativa* – que, como veremos adiante, essa nomenclatura não aparece nos três primeiros autores –, as preposições desse grupo que foram listadas na Parte II são as seguintes, de acordo com Ortiz: "A, Afora, Ante, Após, Até, Com, Conforme, Contra, De, Desde, Durante, Em, Entre, Excepto, Fóra, Mais, Menos, Não obstante, Para, Perante, Por, Segundo, Sem, Sob, Sobre" (ORTIZ, 1862, p. 83).

Além das preposições copulativas, são estas as locuções prepositivas (preposições *compostas*), de acordo com o autor gaúcho: "A respeito de, Até a, Depois de, Em frente de, Em baixo de, Para com, Perto de, Por baixo de, Por causa de, Por cima de, Por entre" (p. 83).

Já a chamada *preposição componente* é aquela que se conhece modernamente não como preposição, mas sim como *prefixo*. Da sequência apresentada por Ortiz, que vai de *Ab-* a *Tran*s-, selecionamos, aleatoriamente, alguns exemplos: "Ab- Abjurar; Absolver; Ad- Admirar; Administrar; Circum- Circunstância; Circunflexo; Des- Desfazer; Dis- Dipor; Entre- Entreter; Entrevista etc." (p. 89-90).

Ao fazermos a comparação com o que o *Epítome* de Antonio de Moraes e Silva nos mostra a respeito das preposições, percebemos algumas semelhanças e diferenças. Começando pela definição, Moraes assim a faz:

Das Preposições

> As preposições (assim chamadas, porque se prepõem, ou põem antes dos nomes, a que se referem outros nomes correlativos antecedentes, e que as preposições o atão entre si) servem de mostrar a connexão, e correlações, que o entendimento concebe entre dois objectos

> significados pelos nomes sós, ou modificados, ou modificados por adjectivos ou verbos (SILVA, 1806, p. 69-70).

Embora breve, a definição de Moraes e Silva é bem mais ampla do que aquela dada por Ortiz, ainda que se trate de uma obra (O *Novo Systema de estudar a Lingua Portugueza*) sabidamente resumida para o ensino escolar e não o estudo erudito. Como se verá adiante, Ortiz terá ocasião de mostrar o papel de diversas preposições nas construções sintáticas que ele apresenta como modelares da "Syntaxe Natural". Ainda assim, a nosso ver, deixou-se a desejar uma melhor definição e exemplificação do papel sintático-semântico das preposições, já na parte da *Etymologia*. Afirmar que *preposição* "é a palavra que liga e compõe outras palavras, cujo sentido determina" parece-nos uma definição muito restrita, especialmente para aqueles alunos que desejassem ser "Sinceramente Grammaticos", como prometido pelo nosso professor e médico José Ortiz, logo nos *Conselhos*, no início de seu texto.

Antônio de Moraes e Silva, por sua vez, apresenta as diversas correlações sintático-semânticas da preposição, sem ser exaustivo. Antes, porém, define as preposições "verdadeiramente portuguesas" como sendo as que se seguem: "*A* mim, *Ante* mim, *Até* mim, *Com* migo, *Contra* mim, *De* mim, *Em* mim, *Entre* mim, *Para* mim, *Por* mim, *Per* mim, *Sobre* mim, *Sob* mim" (SILVA, 1806, p. 74). As preposições *Perante* e *Desde*, também fazem parte das acolhidas por Moraes, com a ressalva de serem, na verdade, a junção de duas preposições *Per* e *Ante* e, *Des* e *De*, respectivamente. Para dirimir quaisquer dúvidas sobre como identificar uma preposição, Moraes e Silva estabelece uma regra bem simples: "[...] tudo o que não faz variar os nomes Eu, Tu, Elle em *Mim*, *Ti*, *Si* não é preposição" (p. 74). Não nos ficou claro o porquê de Moraes e Silva não ter incluído, então, a preposição *Sem*.

O fato é que, das dezessete preposições atualmente aceitas como tal (a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre e trás), apenas *após*, *sem* e *trás* (esta última, também raramente usada hodiernamente como preposição, a não ser em locuções adverbiais) não constam na relação de Moraes. Já a diferença em relação à lista de preposições em Ortiz, como se vê, é um pouco mais ampla. José Ortiz, inclui várias palavras que atualmente se classificam como *preposições acidentais*, tais como *conforme*, *exceto*, *fora*, *mais*, *menos*, *segundo*, o que evidencia uma ausência de consenso entre os gramáticos daquele período.

No tocante às correlações sintático-semânticas que acima aludimos, Moraes e Silva faz uma exposição dos diferentes usos das preposições e seus sentidos. Aqui apresentaremos apenas duas delas para fins ilustrativos[76].

A preposição *até* pode ser usada tanto para denotar distância ou espaço físico quanto temporal, ou mesmo virtual: "de casa *até* a praça; *até* cima das cilhas; desd'o Rei *até* o mendigo todos somos mortaes: de manhã *até* a noite" (SILVA, 1806, p. 95). *Com* pode ter como significado "acompanhar ou estar com outra coisa ou alguém". Por exemplo: "Foi *com* João: está *com* Pedro; mudou se *com* a idade; misturar cal *cõ* água; o bem *co* o mal" (p. 96). *Com* pode também ser usado como o "efeito que acompanha a causa". Por exemplo: "fez isso *com medo* delle". Pode esta preposição também ser usada para instrumento, arte ou meio: "feriu-me *com* a espada; *com* a língua; *co* os dentes; caçar *com* boiz; tratou-me *com* brandura; *com* boas palavras" (p. 96).

Para todas as demais preposições, Moraes e Silva apresenta os diferentes usos e sentidos, mostrando que para cada construção sintática poderia haver diferentes sentidos, algo que Ortiz menciona muito superficialmente e deixa de explorar na parte da *Etymologia* (e mesmo na Syntaxe).

No tocante às chamadas *preposições componentes*, Moraes afima que "temos outras preposições combinadas com nomes, com adjectivos, e verbos, que talvez influem na sua significação, e se dizem inseparáveis: e são de ordinário tomadas do Latim [...]" (SILVA, 1806, p. 74). Ou seja, assim como viria a fazer José Ortiz, cerca de 60 anos depois, Moraes e Silva considera como *preposição* aquilo que hoje conhecemos como *prefixo*. Dentre alguns exemplos tirados de Moraes, podemos citar o uso da "preposição" (prefixo) *Ad-*: "*Ad* designa termo, lugar para onde se achega, ajunta: *Adjunto*; *Adventicio*; *Adverbio*; *Admoestação*" (p. 75).

Embora Moraes não tenha dado o nome a essas preposições latinas *preposição componente* (não sabemos se fora o próprio Ortiz quem assim a nomeou), fica claro o porquê dessa definição, que não se vê, porém, nem em Soares Barbosa, nem em Sotero dos Reis.

Compulsando, desta feita, com o texto de Jerônimo Soares Barbosa, notamos praticamente as mesmas diferenças observadas entre Ortiz e Moraes e Silva, tanto no tocante ao número de preposições "verdadeiramente portuguesas", quanto no respeitante à definição e à exemplificação. Assim define *preposição* o ilustre gramático português:

[76] Para uma visualização completa de todas as "preposições" (prefixos) estudadas por Antônio de Moraes e Silva, confira entre as páginas 74-76, no *Epítome da Grammatica da Lingua Portugueza*, itens 14-38.

> *Preposição* he huma parte conjuntciva da oração, que posta entre duas palavras indica a relação de complemento, que a segunda tem para a primeira. Assim nestas expressões: *Venho* do Porto, *passo* por Coimbra, e *vou* para Lisboa; as três preposições *de*, *por* e *para*, postas entre os verbos adjectivos, *Venho*, *Passo*, e *Vou*, e os nomes *Porto*, *Coimbra*, e *Lisboa*, mostrão a relação de complementos, em que estes estão para aquelles (SOARES BARBOSA, 1822, p. 310).

S. Barbosa faz, a seguir, uma breve diferenciação entre *verbo* e *preposição*, salientando que o verbo, apesar de também *atar* palavras ao seu redor, traz em si mais de uma ideia, que são a *identidade* e a *coexistência* dos nomes, especialmente entre o sujeito e o seu predicado, além de outras ideias acessórias, tais como tempo, modo, número e pessoas do discurso (SOARES BARBOSA, 1822). As preposições por sua vez, não indicam "[...] senão huma única idea, e esta geral e simplíssima, qual he a relação de complemento, em que hum objecto está para com outro; a qual relação he hum mero aspecto, e huma vista momentânea, com que nosso espírito considera huma idea em respeito a outra" (p. 311).

Quer Soares Barbosa com isso mostrar, ao falar de um *mero aspecto*, que as preposições, além de atarem palavras, *determinam* o sentido vago ou geral que se encerra no termo antecedente em relação ao seu consequente. Salienta que as preposições, nesse contexto, possuem um cariz ora *determinativo*, ora *terminativo*, como se pode perceber de um exemplo trazido pelo próprio autor.

A preposição *de*, por exemplo, nas frases "Livro *de* Pedro" e "Filho *de* Pedro", embora denote em ambas as frases o sentido de posse, não possuem o mesmo *aspecto*, uma vez que na 1ª (Livro *de* Pedro), responde-se à pergunta *de quam*, determinando-se, assim, a *posse* do livro por Pedro (o livro poderia ser de literatura, de receitas, de religião, para o ensino, para registros, ou mesmo de capa dura, de capa macia etc., pois a palavra "livro" tem sentido vago e geral em relação a palavra "filho"). Já na 2ª (Filho *de* Pedro), a preposição *de* tem aspecto meramente *terminativo*, uma vez que só caberia responder à pergunta *de quam* e não a outra (de quê, sobre o quê, para o quê etc.) (SOARES BARBOSA, 1822, p.310).

Da mesma maneira como Moraes e Silva, Jerônimo Soares Barbosa admite a existência de um número reduzido de preposições (apenas dezesseis), a saber: "*A*, *Ante*, *Apoz*, *Até*, *Com*, *Contra*, *De*, *Desde*, *Em*, *Entre*, *Para*, *Per*, *Por*, *Sem*, *Sob*, *Sobre*" (p. 314). S. Barbosa inclui a preposição *Sem*, deixada de fora por Moraes, mas desconsidera

Perante, aceita por Moraes. *Trás*, que atualmente é a 17ª preposição das ditas "verdadeiras", é a única que é descartada pelos três gramáticos (Ortiz, S. Barbosa e Moraes e Silva). No *Diccionario da Lingua Portugueza* de Moraes e Silva (1789, p. 484), *trás* é dada como *advérbio* e não como preposição.

Enquanto Moraes e Silva adota o critério de que somente palavras capazes de modificar os pronomes *eu*, *tu* e *ele* em *mim*, *ti* e *si* (ou *migo*, *nosco* e *vosco* no caso da preposição *com*) seriam verdadeiramente preposições, Soares Barbosa defende que as verdadeiras preposições jamais aceitariam outras preposições que as antecedessem ou as seguissem, caso contrário não seriam, de fato, preposições, mas sim nomes (substantivos, adjetivos, advérbios). Para casos em que houvesse a sequência de duas preposições, assim explica Barbosa:

> Quando pois se encontrão duas preposições seguidas, como: *Perante o* Juiz, *Por de traz*, *Por entre os* perigos, *Para comigo*, *Para com elle*, a segunda nunca he complemento da primeira, mas ambas tem um complemento commum, do qual exprimem duas relações ao mesmo tempo (SOARES BARBOSA, 1822, p. 313).

Portanto – e como seria de se esperar –, S. Barbosa não acolhe a ideia de *preposição composta* (locução prepositiva) conforme apresentada por José Ortiz em sua gramática escolar. Prefere o grande gramático lusitano analisá-las como *advérbios* ou *expressões adverbiais*. Da mesma forma, não se vê em Jerônimo Soares Barbosa menção à *preposição componente* (prefixos), como se viu em Moraes e Silva e no próprio José Ortiz. No entanto, Soares Barbosa faz uma divisão das preposições em duas *classes*[77]. A primeira classe recebe as preposições referentes ao *Estado* e *Existência*, e são elas: *Ante*, *Após*, *Com*, *Contra*, *Em*, *Entre*, *Sem*, *Sob*, *Sobre*. As de segunda classe referem-se a *Ação* e *Movimento*, sendo estas: *A*, *Até*, *De*, *Desde*, *Para*, *Per*, *Por*.

Assim como faz Moraes e Silva, Soares Barbosa também oferece diversos exemplos com o objetivo de ilustrar o uso de cada uma dessas preposições nos contextos por ele definidos (para ver todos os exemplos detalhadamente, (SOARES BARBOSA, 1822, p. 323-334).

---

[77] Mesmo em Soares Barbosa encontramos algumas incoerências, que não nos cabe aqui avaliar, posto que não é o objetivo de nosso trabalho. Comentemos apenas nesse quesito (das classes de preposições) que mesmo aquelas preposições ditas de *Estado* e *Existência* podem também ser usadas com verbos de movimento, como se vê nestes exemplos nossos: "Correr *contra* o tempo", "Andar/caminhar *em* direção contrária", "Deslizar/escorregar *entre* os dedos", "Navegar *sobre* ou *em* mar revolto"′etc. Assim como se pode usar verbos estáticos com preposições de movimento: "Estar *a* a (à) espera de alguém", "Estar (sentado) *a* a (à) mesa", "Ficar *para* dormir", "Ficar *por* último" etc.

Da primeira classe de preposições, S. Barbosa fez a seguinte subdivisão: *Relativas ao lugar Onde em geral*; *Relativas as situações horizontaes no mesmo lugar Onde*; *Relativas a situação Perpendicular no mesmo lugar Onde*; *Relativas aos Acompanhamentos no mesmo lugar*. Para as preposições de segunda classe, foram estas as subdivisões: *Pertencentes ao lugar D'onde*; *Pertencentes ao lugar Por Onde*; *Pertencentes ao lugar Para Onde*.

José Ortiz, por seu turno, não reserva uma (sub)seção para tratar dos diferentes aspectos das preposições, como fazem Moraes e Barbosa. No entanto, essa questão é abordada, de forma indireta, quando o autor gaúcho comenta sobre as diferentes significações que a *circunstância* pode trazer para um substantivo, como parte dos termos que se articulam com o sujeito (predicado + circunstância).

As "circunstâncias" (diferentes sentidos) apresentadas por Ortiz são sintagmas preposicionados que atualmente possuem diferentes nomenclaturas em razão de suas funções morfossintáticas numa determinada oração, tais como *adjunto adnominal*, *adjunto adverbial*, *complemento nominal*, *agente da passiva*; *objeto indireto* etc. As preposições que geram diferentes "circunstâncias" segundo Ortiz (1862, p. 91-95) são: *de* (12)[78]; *a* (8)[79]; *em* (7)[80]; *por* (6)[81]; *para* (4)[82]; *com* (3)[83].

[78] As 12 circunstâncias geradas pela preposição *de* seriam: *Possessão* (Casa de *Pedro*); *Emprego* (Vai de *Capitão* da não); *Modo* (Foi de *pressa*); *Materia de que alguma cousa é feita* (Casa de *palha*); *Materia de que se trata* (Falla-se de *guerra*); *Materia de que alguma cousa consta ou conteúdo* (pipa de *vinho*); *Louvor* ou *vitupério* (Homem de *bem*); *Causa* (Morreo de *fome*); *Tempo* (Viajou de *noite* e de *dia*); *Logar d'onde se é ou d'onde se parte qualquer movimento* (Elle é de *Lisboa*); *Complemento de verbo passivo* (Ajudado de *Deus*).

[79] As 8 circunstâncias geradas pela preposição *a* seriam: *Attribuição* (Daí a *Cesar* o que a *Cesar* compete, e a *Deos* o que pertence a *Deos*); *Modo* (Correo a *pé*, não a *Cavallo*); *Causa* (Morreo a *fome*, e não á *sede*).; *Instrumento com que se faz alguma coisa* (Morto a *páo*, e não á *espada*); *Preço* (Vendeo e comprou a *5 tostões*); *Tempo* (Morreo á *meia noite*); *Logar para onde se dirige com intenção de volta* (Elle foi ao *Rio de Janeiro*); *Fim a que se destina alguma cousa* (Vou ao Rio de Janeiro a *negocio* e não a *passeo*).

[80] As 7 circunstâncias geradas pela preposição *em* seriam: *Modo* (Em *alta voz*); *Logar onde se está ou alguma cousa succede* (Elle está em *Londres*, mas nasceo em *Lisboa*); *Tempo* (chegou no *dia 15*); *Preço de Avaliação* (Avaliou em *5 tostões*); *Excesso ou superioridade* (Excede a todos em *virtudes*); *Inferioridade* (É menos hábil no *officio*); *Igualdade* (*Em saber* igual a Pedro).

[81] As 6 circunstâncias geradas pela preposição *por* seriam: *Causa* (*Por amor* de Deos); *Modo* (*Por bem ou por mãos modos*); *Preço* (Comprou e vendeo por *5 tostões*); *Tempo* (Foi por *8 dias* e ainda não voltou); *Logar por onde se faz movimento ou acção* (Fez-se guerra *por mar* ou *por terra*); *Complemento de verbo passivo* (Ajudado *por Deos*).

[82] As 4 circunstâncias geradas pela preposição *para* seriam: *Attribuição* (Elle é bom *para* João e não *para* Antônio); *Tempo* (Não deixeis *para amanhã* o que podes fazer hoje); *Logar para onde se dirige ou movimento sem intenção de volta* (Vou *para o Rio*); *Fim para que é ou se faz alguma cousa* (Digo-te isto para o *téo bem*).

[83] As 3 circunstâncias geradas pela preposição *com* seriam *Modo* (Elle escreve *com perfeição*); *Instrumento com que se faz alguma cousa* (Ferio-se *com a espada* e não *com a espora*); *Companhia* (Deos está *com Pedro*).

Por fim, ao compararmos com Sotero dos Reis (1871), notaremos algumas outras diferenças em relação a José Ortiz, a começar pela definição dada por aquele autor. Segundo 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, como se vê em, "Morrer *pela* pátria". Vem esta palavra que se põe antes de outra, chamada seu complemento, do verbo latino, *preponere*, que quer dizer, *antepor*, ou, *pôr antes* (SOTERO dos REIS, 1871, p. 158-159).

As preposições são apresentadas por Sotero como *simples* e *compostas*, e diferem em quantidade (para mais) em relação àquelas dadas por Ortiz. Segundo Sotero,

> Eis as principaes preposições simples e compostas: A, *em*, *de*, *com*, *por*, *per*, *sem*, *para*, *sob*, *sobre*, *entre*, *contra*, *após*, *dês*, *desde*, *ante*, *até*, *te*, *perante*, *durante*, *segundo*, *a segundo* (antiquada), *conforme*, *excepto*, *afora* (antiquada), *acerca de*, *antes de*, *atrás de*, *trás* (antiquada), *dentro de*, *fora de*, *aquém de*, *além de*, *junto de*, *perto de*, *por entre*, *em cima de*, *acima de*, *por cima de*, *em baixo de*, *abaixo de*, *por baixo de*, *atrás de*, *por detrás de*, *diante de*, *adiante de*, *por diante de*, *por junto de*, *por dentro de*, *por fora de* (SOTERO DOS REIS, 1871, p. 159).(Grifo do autor).

Do ponto de vista semântico, Sotero define seis relações em que se inserem as preposições, a saber: *de logar*, *de tempo*, *de ordem* ou *posição*, *de causa*, *de modo*, *de conformidade* (p. 160); ou seja, embora Sotero dos Reis tenha apresentado, no geral, um maior número de preposições (simples e compostas) do que José Ortiz o fez, este autor vislumbra um número bem maior de "circunstâncias" ou relações de sentido do que aquele. No tocante às chamadas *preposições componentes* (prefixos), Sotero, assim como S. Barbosa, não fez qualquer menção à sua existência.

6.14. Das Espécies de Advérbios

Tratemos agora dos *advérbios* e suas *espécies*. Na Parte I, define Ortiz essa classe gramatical como sendo "a palavra que se ajunta a outra para alargar, encurtar ou mudar seu significado", e dá como exemplos "Muito estimo; estimo pouco; não estimo. Muito bonito; menos bonito; não bonito" (ORTIZ, 1862, p. 10).

Moraes e Silva, por sua vez, não fala em "alargar" ou "encurtar" o significado das palavras, mas apenas no papel que os advérbios, acessoriamente, exercem ao modificarem

adjetivos, verbos e outros advérbios[84]: Segundo Moraes, "Os Adverbios, ou palavras, com que modificamos os attibutos das coisas, v.g. *muito* branco, *pouco* quente; e tambem os attributos significados pelos verbos, v.g. amo *muito*, fala *pouco*: não exclue (*sic*) o attributo adjetivo, ou verbal" (SILVA, 1806, p. 16). (Grifo do autor).

No tocante às funções semânticas (circunstâncias) dos advérbios em contextos distintos, Moraes e Silva faz a seguinte classificação:

> Os Adverbios, ou frases adverbiais indicão as circunstâncias de tempo: v.g. *Hoje*, *Hontem*, *Agora*, *Já*, *Nunca*, *Sempre*, *Entretanto*, *Antes*, *Depois*, &tc. As de lugar, e distancia: v.g. *Cá*, *Lá*, *Aqui*, *Hi* ou *Ahi*, *Ali*, *A'cerca*, *Alèm*, *Aquèm*, *Avante*, *Antes*, *a Diante*, *Atrás*, *Após*, contraídos em Diante, Tras, Pós; e talvez usados como preposições: v.g. diante, trás, após mim. As de quantidade: v.g. *Assas*, *Pouco*, *Muito*, *Mais*, *Grandemente*, *Bem*, *Assim*, *Tão*, *Quão*, *Tão-bem* &tc. Outros escrevem Tam, Quam, conforme a etymologia, e contra a pronuncia. O modo: v.g. *Presentemente*, *Asinha*, *Ardentemente*, *Cortezmentee*, &tc. *Mal*, *Bem*, *Melhor*, *Sabiamente*, &tc. A ordem: v.g. *Primeiramente*, *Segundariamente*, ou *Primeiro*, *Segundo*, *Terceiro*, *Quarto*, &tc. usando os attributivos ordinaes eillipticamente [...]. De affirmar: v.g. *Sim*, *Certamente*; De negar *Jamais*, *Nunca*, *Não*, *Nada*, *de nenhum modo*, De duvidar: v.g. *Quisá*, do Italiano *chi Sá* [...] (SILVA, 1806, p. 68).

No total, Moraes e Silva elenca oito circunstâncias (tempo, lugar/distância, quantidade, modo, ordem, afirmação, negação e dúvida). Num primeiro olhar sobre a classificação dos advérbios em Moraes e Silva, percebemos algumas variações conceptuais, quando comparamos os exemplos trazidos ao *Epítome* com os de seu dicionário. Comentemos, apenas para ilustrar, a inserção dos advérbios *jamais* e *nunca* no grupo dos advérbios de negação, definidos em seu próprio *Diccionario da Lingua Portugueza* (MORAES E SILVA, 1789, p. 122, vol.2) como advérbios de tempo: "NUNCA: adv. Em nenhum tempo: *nunca já*, *já mais*". O advérbio *talvez* é classificado como tal (advérbio) no mesmo tomo (2) do dito dicionário, à página 441, definido como *alguma vez*, *por ventura*. Não foi inserido, como se viu, no gripo dos advérbios de dúvida, preferindo-se um neologismo (quiçá). O advérbio *assim*, por sua vez, não é incluído no grupo dos advérbios de modo em seu *Epítome*, mas sim no de quantidade, equivalendo a *tão* ou *tanto*, um uso secundário, quando se refere a um desejo, segundo o próprio autor. No *Diccionario*, porém, a definição principal é *deste modo*, *desta sorte* (MORAES E SILVA,1789, p. 131, vol. 1).

[84] Moraes e Silva já afirmava, em 1806,"que os advérbios modificão outros: v.g. *muito adentro*, *mais bem*, *muito mais* razão, *tão pouco* admirados, *não mais prudentemente*, *muito mais atrás*" (p. 69).

O que com isso pretendemos assinalar é que, mesmo entre os já renomados autores de obras metalinguísticas, havia discrepâncias, o que, para um processo de normatização linguística, tornava o trabalho penoso, especialmente para aqueles envolvidos com o ensino da língua. Essas divergências continuarão, tanto nas obras de um mesmo autor quanto quando comparadas entre autores diferentes.

Vejamos, então, como José Ortiz faz a classificação dos advérbios em seu *Novo Methodo*.

Se Moraes e Silva encontrou 8 circunstâncias diferentes para os advérbios (e depois veremos como se dividiram em Soares Barbosa e em Sotero dos Reis). Ortiz encontrou um número menor. Assim apresenta essa classe gramatical nosso gramático gaúcho na Parte I:

> DAS ESPECIES DE ADVERBIOS.
>
> Há 6 especies de adverbios, que são: os adverbios de logar, de tempo, de quantidade, de preço, de modo, e de qualidade.
>
> ADVERBIO DE LOGAR é o que alarga o significado de outra palavra mostrando quietação ou movimento.
>
> Exemplo: - A cidade *onde* estou; a cidade para *onde* vou.
>
> ADVERBIO DE TEMPO é o que alarga o significado de outra palavra, mostrando a epoca de qualquer acção, existencia, estado, qualidade ou successo.
>
> Exemplo: - Pedro chegou *hontem*, e volta *hoje*.
>
> ADVERBIO DE QUANTIDADE é o que alarga ou diminue, ou iguala o significado de outra palavra, mostrando augmento ou superioridade, inferioridade ou igualdade.
>
> Exemplos: - Muito estimo, estimo pouco; estimo tanto, - Mais bonito, menos bonito, tão bonito.
>
> ADVERBIO DE PREÇO é o que alarga o significado de outra palavra, mostrando, sem especificar, o valor do objecto que se compra, vende ou avalia.
>
> Exemplos: - A casa comprou-se e vendeo-se caro, e avaliou-se barato.
>
> ADVERBIO DE MODO é o que alarga ou muda o significado de outra palavra, mostrando a maneira da acção da existencia, do estado, da qualidade ou successo.
>
> Exemplos: Pedro falla sabiamente, está bem, e é grandemente bom.

> ADVERBIO DE QUALIDADE é o que alarga o significado de outra palavra, mostrando a qualidade ou simplesmente, ou com augmento, ou com superioridade, ou com inferioridade ou com igualdade.
>
> Exemplos: - Virtuosamente, virtuosissimamente, mais virtuosamente, menos virtuosamente, tão virtuosamente (ORTIZ, 1862, p.31-32).

Das oito circunstâncias identificadas por Moraes e Silva, quatro são coincidentes com as de Ortiz, ou seja, *tempo*, *lugar*, *quantidade* e *modo*. Aquilo que Ortiz chama *advérbio de qualidade* é, na verdade, a flexão do advérbio (superioridade, inferioridade e superlativo. Mais adiante, veremos como Soares Barbosa tratará desse tipo de advérbio). Os advérbios de *afirmação*, *negação* e *dúvida*, não encontrados em Ortiz, mas sim em Moraes e Silva, inserem-se todos no grupo dos advérbios de *modo* na gramática escolar de José Ortiz.

Na Parte II, José Ortiz (1862, p. 79-82) apresenta exemplos para cada uma das circunstâncias que, segundo ele, contemplariam aqueles sentidos. Assim, para *lugar* seriam estes os advérbios: *Ahi*, *Ali*, *Aqui*, *a D'onde*, *Eis*[85] *Lá*, *Longe*, *Onde*.

Os advérbios de *tempo* são: *Agora*, *Ainda*, *Amanhã*, *Cedo*, *Depois*, *Então*, *Hoje*, *Hontem*, *Já*, *Jamais*, *Logo*, *Nunca*, *Primeiro*, *Quando*, *Sempre*, *Tarde*.

Os de *quantidade*, usados para tratar de "excesso", "superioridade", "inferioridade" e "igualdade", são estes: *Ainda*, *Assaz*, *Bastante*, *Mais*, *Menos*, *Muito* ou *Mui*, *Pouco*, *Quão*, *Quasi*, *Sequer*, *Tanto*, *Tão*.

Os advérbios de *preço* são: *Caro* e *Barato*.

Os advérbios de *modo*, estes: *Alerta*, *Aliás*, *Alto*, *Assim*, *Baixo*, *Bem*, *Claro*, *Como*, *Debalde*, *Embora*, *Firme*, *Forte*, *Mal*, *Melhor*, *Não*, *Peor*, *Sim*, *Talvez*.

Como se pode notar, mesmo nas circunstâncias coincidentes entre Moraes e Silva e José Ortiz, os exemplos oferecidos entre eles para cada significado diferem consideravelmente.

Sobre o chamado *advérbio de qualidade*, assim define José Ortiz na Parte II (1862, p. 81-82):

> Os adverbios de qualidade são como os adjectivos qualificativos, ou positivos, ou comparativos, ou superlativos. São positivos, quando mostrão simplesmente qualidade sem comparação, como por exemplo:

[85] Ortiz define *eis* como contração de *haveis*, 2ª pessoa do plural do presente do indicativo de *haver*, dando como equivalente "Em vossa presença haveis" (p.80) Assim, se (como exemplo nosso) dissermos *Eis o navio de* guerra, equivaleria a se dizer *Em vossa presença haveis o navio de guerra*. Se substituirmos *navio de guerra* pelo pronome objeto equivalente, teríamos *Em vossa presença o haveis*, o que equivaleria, segundo Ortiz, a *Ei-lo*.

> virtuosamente. São comparativos, quando mostrão qualidade comparada por meio dos adverbios: - mais, menos, e tão – como por exemplo: mais virtuosamente, menos virtuosamente, tão virtuosamente. São superlativos, 1.º quando mostrão qualidade em muito alto gráo, como por exemplo: virtuosissimamente, muito ou mui virtuosamente, 2º quando mostrão qualidade no mais alto gráo, como por exemplo: o mais virtuosissimamente; 3.º quando mostrão qualidade no menos alto gráo, como por exemplo: o menos virtuosamente. Os adverbios de qualidade formão-se da terminação feminina do singular dos adjectivos qualificativos, aumentada com a palavra – mente -. Por exemplo da terminação feminina – virtuosa – se forma virtuosamente.Os adverbios de qualidade são tambem adverbios de modo, e por isso mudão-se tambem para circumstancias de modo, como se vê nos exemplos seguintes: Virtuosamente: De modo virtuoso; Com virtude. Virtuosissimamente: De modo virtuosissimo ou muito virtuoso; Com muita virtude; Com muito grande virtude. Quando dous ou mais adverbios de qualidade se seguem immediatamente, supprime-se nos primeiros a palavra – mente – que só apparece no ultimo.
>
> Exemplo: O orador fallou clara, succinta e sabiamente.

Por fim, os advérbios interrogativos, que não tiveram uma divisão própria em Ortiz com essa classificação, são estes: *Como*, *D'onde*, *Onde*, *Para onde*, *Por onde*, *Quando*.

Vejamos, a seguir, como Soares Barbosa e Sotero dos Reis tratam essa classe gramatical. Comecemos por Sotero dos Reis, pela proximidade temporal com Ortiz, e finalizemos com S. Barbosa, a grande referência de todos eles.

Em Francisco Sotero dos Reis, que não se alonga muito no tema, encontramos a seguinte definição de *advérbio*:

> *Adverbio*, é uma parte invariável da oração, que modifica o verbo ou nome adjectivo a que se junta, acrescentando-lhe alguma circunstancia, como se vê em "Fallou *eloquentemente*". É o equivalente da preposição com o seu complemento; pois, *eloquentemente*, vale o mesmo que *com eloquência*. Vem ésta palavra, ou complemento abreviado, de dous termos latinos, *ad*, e, *verbum*, que querem dizer, *junto ao verbo*, porque o verbo é a parte da oração a que mais frequentemente se junta.
> O advérbio, pois, exprime todas as circunstancias expressas pelos complementos das preposições, nos quaes se pode resolver (SOTERO DOS REIS, 1871, p 162). (Grifo do autor).

Em nota de rodapé, os revisores da gramática de Sotero fazem a seguinte observação:

> O adverbio também modifica outros advérbios a que se junta acrescentando-lhes uma circunstancia de quantidade ou encarecimento, para mais ou para menos, como se vê nos seguintes exemplos: "comprou tudo *assaz* barato"; "Ganhou no negocio *muito* mais do que pensava"; "Perdeo *mui* pouco no jogo"; "Foi *muito* menos feliz que o

> seu competidor"; "Fallou *perfeitamente* bem"; "Sahio-se da empreza *terrivelmente* mal".
> Só por omissão deixou o Auctor de incluir esta idea na definição do advérbio, pois havendo sido elle o nosso mestre de grammatica, assim nos ensinou: e, em verdade, os advérbios que nos exemplos acima se acham em gripho, modificam em primeiro logar os outros advérbios a que estão juntos, concorrendo então uns e outros já reunidos para modificarem os verbos attributivos das proposições, e o attributo da que é formada com o verbo substantivo. OS REVISORES (*apud* SOTERO dos REIS, 1871, p. 162). (Grifo do autor).

Ainda que em forma de ressalva dos revisores do trabalho de Sotero dos Reis, é interessante pontuar que tal observação (a de que advérbios também modificam outros advérbios) não fora feita por José Ortiz, a não ser quando ele (Ortiz) trata do *advérbio de qualidade*, mas claramente sem o objetivo de mostrar essa característica.

Sotero, assim como Moraes e Silva, encontrou 8 circunstâncias[86] diferentes para os advérbios; porém, nem todas coincidentes. São estas as divisões feitas por S. dos Reis:

> De Modo: *assim*, *como*, *quasi*, *bem*, *mal*, *ás escondidas*, *ás tontas*, &, *alto*, *baixo* (em referencia á voz), *sabiamente*, *bellamente*, *graciosamente* (e todos os advérbios formados d'um adjectivo e do substantivo, *mente*, excepto os que exprimem, *ordem*, *tempo* e, *logar*[87]).
> De tempo: *hoje*, *hontem*, *ante-ontem*, *amanhã*, *depois de amanhã*, *cedo*, *tarde*, *logo*, *imediatamente*, *agora*, *outr'ora*, *então*, *antigamente*, *já*, *nunca*, *jamais*, *sempre*, *incontinente*, *ás pressas*.
> De ordem: *primeiramente*, *secundariamente*, *primó*, *tertió*, *quarto*, &.
> De quantidade: *muito*, *pouco*, *assaz*, *mais*, *menos*, *tão*, *quão*, *tanto*, *quanto*.
> De affirmar: *sim*, *em verdade*, *deveras*, *certamente*, *de certo*, *por ventura* (dubitativo), *talvez* (dubitativo), *quiçá* (dubitativo antiquado), e os advérbios demonstrativos, *eis*, *eis-aqui*, *eis-ahi*, *eis-alli*.
> De negar: *não*, *nunca*, *nunca jamais*, *nada*.
> De interrogar: *como*? *porque*? *quando*? *onde*? *d'onde*? *para onde*? *por ventura*? *por caso*?
> De logar: *aqui*, *ahi*, *alli*, *cá*, *lá*, *acolá*, *de cá*, *de lá*, *d'aqui*, *d'ahi*, *d'alli*, *onde*, *d'onde*, *por onde*, *para onde*, *aliás*, *algures* (antiquado), *nenhures* (antiquado), *alhures* (antiquado), *por cima*, *por baixo*, *dentro*, *fora*, *por fora*, *internamente*, *externamente*, *interiormente*, *exteriormente* (SOTERO dos REIS, 1871, p. 163-164). (Grifo do autor).

[86] Se considerarmos o *advérbio demonstrativo* a que se refere Sotero dos Reis como uma outra classificação, quando o autor apresenta *eis* e seus derivados, seriam, então, 9 e não 8 circunstâncias, como dissemos. A questão é que S. dos Reis a inclui no grupo dos advérbios de afirmação, erroneamente, a nosso ver. Parece-nos, nesse sentido, haver mais coerência em José Ortiz, que o coloca no grupo dos de lugar. Moraes e Silva classifica *eis* como "adv. demonstrativo da prezença do objecto" e dá como exemplo "*eis aqui os filhos innocentes*" (1789, p. 463, vol.1). Atualmente, essa e outras palavras inserem-se no grupo das chamadas *palavras denotativas*.

[87] O advérbio *certamente* tampouco é de *ordem*, *tempo* e *lugar* e, como se sabe, também não é de *modo*, mas sim de *afirmação*.

Sotero dos Reis não inclui, como se vê, o *advérbio de qualidade* como fizera Ortiz. Mostra, porém, que há advérbios de modo formados a partir da forma feminina dos adjetivos, à qual se junta o substantivo *mente*, gerando, assim, advérbios tais como *bellamente*, *graciosamente*, *elegantemente*, e ensina que

> O advérbio em cuja composição entra o adjectivo qualificativo, ou que d'elle se forma, admitte tambem, grãos de significação, como o adjectivo que o compõe, ou d'onde vem, segundo se vê em, *elegantemente* pos., *mais elegantemente* comp., *elegantissimamente*, ou *muito elegantemente* superl.; e em, *ás escondidas* pos., *mais ás escondidas* comp., *muito ás escondidas* superl. (SOTERO dos REIS, 1871, p. 164).

Portanto, o chamado *advérbio de qualidade* tem esse nome, pois, sendo oriundo de um qualificativo, comporta-se do mesmo modo que um adjetivo no tocante aos graus (comparativo de igualdade, superioridade, inferioridade e superlativo).

Jerônimo Soares Barbosa também trata do *advérbio de qualidade*, mas, primeiramente, vejamos como ele define e classifica os advérbios da língua portuguesa.

Não exatamente como afirmam Moraes e Silva, Sotero dos Reis e José Ortiz, Soares Barbosa, logo de início, afirma que *advérbio* é, em si, a contração de uma preposição e o seu complemento, seja ele (o advérbio) qual for. Salienta, ademais, que, contrariamente ao que afirmavam muitos gramáticos, o advérbio tem a característica de modificar qualquer palavra que tenha alguma significação, inclusive outros advérbios, e não só o verbo, como se faria imaginar por causa da etimologia da palavra (*ad* – junto a; *verbum* – verbo). Assim se posiciona S. Barbosa ao tratar dos advérbios:

> *Adverbio* não he outra couza mais do que huma *redução*, ou *expressão abbreviada da preposição com seu complemento em huma so palavra indeclinável*. Chama-se *advérbio*, por que, bem como a preposição com seu complemento se ajunta a qualquer palavra de significação ou vaga ou relativa para a modificar restringindo-a ou completando-a, o mesmo faz o advérbio com mais concisão e brevidade. Quer eu diga pela preposição com seu complemento *Obrar com prudência*; quer reduzindo a couza com menos expressão diga; *Obrar prudentemente*: a significação vaga do verbo *obrar* fica igualmente modificada e determinada pelo advérbio, como pela preposição com seu complemento (BARBOSA, 1822, p. 334). (Grifo do autor).

Assim, S. Barbosa deixa clara a extensão da palavra *advérbio*, alargando o seu sentido primitivo, indicado pela sua etimologia, ao mesmo tempo em que o define como uma *redução* ou *contração* de uma preposição e seu complemento. Esse dado é

interessante, porque em nenhum dos outros três autores aqui consultados (Moraes, Sotero e Ortiz) se viu tal definição. Para Soares Barbosa, o *advérbio* não é uma outra classe gramatical, diferente das demais, tais como *nome*, *adjetivo*, *verbo* etc., uma vez que, como já dito, nada mais seria do que a junção de duas partes da oração já existentes: a preposição e o complemento (normalmente um *nome*). Segundo Barbosa,

> Daqui se vê, que o adverbio não constitue per si huma espécie differente entre as partes elementares do discurso; pois que se resolve naturalmente nos dous elementos, já contados nas mesmas partes, a saber: a *Preposição* e o *Nome*, que lhe serve de complemento. Muitas palavras mesmo, que os nossos Grammaticos contão entre os advérbios, levão consigo as preposições claras para se não poderem desconhecer, como são entre outras muitas *A'cerca*, *Abaixo*, *Debaixo*, *Acima*, *De cima*, &c., e todos os advérbios de *Qualidade*, formados dos adjetivos e terminados em *mente*, não erão na baixa Latinidade senão huns ablativos regidos da preposição *Cum*, como *Justamente*, *Claramente* (BARBOSA, 1822, p. 335). (Grifo do autor).

A partir desta definição de advérbio, Soares Barbosa distingue três tipos de palavras com funções ou características adverbiais, a saber: os *advérbios propriamente ditos*; os *nomes adverbiados* e as *expressões* ou *fórmulas adverbiais*.

O autor retoma, então, a definição primeira de *advérbio* (o *advérbio propriamente dito*), reafirmando que esta classe gramatical é o resultado da contração ou redução de uma preposição com o seu complemento em uma só palavra, invariável, indeclinável e sem outro uso na língua. Dá como exemplo a palavra *aqui*, a qual, segundo o autor, compreenderia a preposição *em* e o seu complemento seria *este lugar*, equivalendo a *neste lugar*. Todas as demais palavras assim formadas seriam, conforme S. Barbosa, os *verdadeiros advérbios* (p. 335).

Os chamados *nomes adverbiados* são definidos por Soares Barbosa como a redução de uma preposição com o seu complemento, com a diferença de que esse complemento tem natureza declinável, assim como o são os nomes (adjetivos), estando suscetível a outro emprego no discurso. Cita Barbosa, como exemplo, o adjetivo *certo* que, como tal, pode variar (declinar-se) em gênero e número (certo/certa; certos/certas), mas também funcionar como advérbio em frases como *Certo sei*; *Certo que isto he necessário* (p. 336).

Advérbios de modo citados por José Ortiz (e alguns também por Sotero dos Reis), tais como *alto*, *baixo*, *claro*, *firme* e *forte* estariam dentro dessa categoria dos *nomes adverbiados*. Consultando o *Diccionario da Lingua Portugueza* (1789), de Moraes e

Silva, somente *alto* é mencionado como *adverbialmente* utilizável (1789, p. 68, vol.1). Todos os demais se classificam como adjetivos.

As *expressões* ou *fórmulas adverbiais* são construções preposicionadas (juntas ou separadas dos nomes) que encerram um termo elíptico – normalmente um substantivo. Assim, em expressões ou fórmulas tais como *D'aqui*, *D'alli*, *D'aquem*, *D'alem* equivaleriam a *D'este lugar, D'aquelle lugar, Da parte de cá, Da parte de lá* etc. em que os termos em elisão seriam *lugar* e *parte,* respectivamente.

Assim, para Soares Barbosa, apenas os *advérbios propriamente ditos*, ainda que oriundos da junção de uma preposição e o seu complemento, poderiam, de fato, ser chamados como tal (*advérbios verdadeiros*), ao passo que as demais palavras e construções não poderiam ser consideradas *advérbios*, mas palavras que funcionam *adverbialmente* (p. 336). Assim arrematou S. Barbosa essa questão:

> Por falta desta distinção nascida mesmo da natureza adverbial, que requer necessariamente huma reducção ou na preposição, ou no complemento, confundirão tudo nossos Grammaticos. Esquecendo-se ainda das mesmas definições, que dão do advérbio, que dizem ser uma voz indeclinável, mettem nesta conta expressões, que nada tem de adverbiaes; porque são huns meros complementos com suas preposições, que não há mais razão para pôr na classe dos advérbios do que qualquer outro substantivo com a sua preposição juncta; o que seria huma estranha confusão (BARBOSA, 1822, p. 336)

A "reprimenda" dada por Soares Barbosa a seus pares reside no fato de que muitos deles – incluindo Sotero dos Reis e José Ortiz – não faziam essa distinção, colocando advérbios, palavras com funções adverbiais e locuções adverbiais em um único grupo ou classe, a classe dos advérbios.

Para Soares Barbosa, porém, esta é a sua classificação dos advérbios – apenas 4 – , bem diferente da divisão feita por seus sucessores (Moraes, Sotero e Ortiz):

De lugar: *Onde*, *Algures*, *Alhures*, *Nenhures*, *Aqui*, *Ahi*, *Dahi*, *Alli*, *Aquem*, *Alem*, *Cá*, *Lá*, *Acolá*, *Arriba*, *Cerca*, *Dentro*, *Fora*, *Diante*, *Traz*, *Longe*, *Perto*.

De tempo *Quando*, *Sempre*, *Nunca*, *Então*, *Agora*, *Avante*, *Antes*, *Depois*, *Hontem*, *Hoje*, *Logo*, *Já*, *Ainda*, *Cedo*, *Asinha*.

De quantidade: *Tam*, *Quam*, *Mui*, *Mais*, *Menos*, *Assaz*, *Apenas*, *Adur*, *Quasi*, *Cerca*, *Sequer*

De modo e qualidade: *Sim*, *Não*, *Assim*, *Como*, *Talvez*, *Quiçá*, *Eis*.

Sobre os chamados *advérbios de qualidade*, S, Barbosa faz ainda uma observação:

> A maior parte porém dos advérbios de *Qualidade* forma-se dos adjectivos de huma so terminação, e quando tem duas, da feminina, acrescentando-lhes a partícula *mente*, como: *Prudentemente*, *Capazmente*, *Justamente*, *Irmãmente*; a qual partícula qualquer que seja sua origem, corresponde a terminação adverbial Latina *ter* e val tanto como *cum*, de sorte que *Prudentemente* he o mesmo que *Com prudência*, &c. (BARBOSA, 1822, p. 340). (Grifo do autor).

O que se infere dessa observação é que, embora o ilustre gramático lusitano tenha criticado a inclusão desse tipo de advérbio (de qualidade) no grupo dos advérbios ditos *verdadeiros*, por não serem nada mais que "huns ablativos regidos da preposição *Cum*," (p.336), no final, Soares Barbosa parece ter acatado o que a maioria dos demais gramáticos considerava a respeito desse tipo de advérbio.

Os *nomes adverbiados*, ou seja, os adjetivos que poderiam também funcionar como advérbios no discurso foram assim classificados, segundo sua origem primitiva, por Soares Barbosa (1822, p. 341):

> Lugar: *Alto*, *Baixo*, *Continuo*, *Juncto*, *Segundo*, &c.
> Tempo: *Ora*, *Subito*, *Tarde*, &c.
> Quantidade: *Muito*, *Mais*, *Menos*, *Pouco*, *Tanto*, *Quanto*.
> Modo e Qualidade: *Atento*, *Bastante*, *Barato*, *Caro*, *Certo*, *Claro*, *Conforme*, *Bem*, *Mal*, *Melhor*, *Peor*, *Justo*, *Rijo*, *So*, &c.

Por fim, Soares Barbosa apresenta as suas *expressões* ou *fórmulas adverbiais* (ou ainda, *frases adverbiais)*, de lugar e de tempo, tais como: *D'onde*, *Por onde*, *Aonde*, *Por a onde*, *D'aqui*, *Desd'aqui*, *Atequi*, *S'ahi*, *Desd'alli*, *D'antes*, *De traz*, *Por de traz*, *Ant'hontem*, *Trazantehontem*, *Adiante*, *Para adiante*, *Em diante* etc., e além destas, as de modo, tais como: *A fim*, *Em fim*, *De sorte*, *Porque*, *A torto e a direito*, *Ás claras*, *Ás escuras*, *De improviso*, *De mais a mais*, *Em continente*, *Em vão*, *Debalde*, *Por demais*, *Sobremaneira* ou *Sobre modo* (p. 342-343).

É interessante pontuar que, como se pôde ver pelas definições e exemplificações oferecidas, não havia um pleno consenso entre os autores estudados. Mesmo entre autores mais renomados como Soares Barbosa e Moraes e Silva podem-se listar diversas diferenças conceptuais. Os critérios de análise e consequente conceituação/tipificação das categorias adverbiais (tempo, lugar, modo, ordem, quantidade etc.) adotados pelos

autores não parecem ter seguido um método uniforme, o que deu azo a diversas interpretações, muitas delas equivocadas.

6.15. Das Espécies de Conjunções

Na Parte I de seu trabalho, José Ortiz (1862, p. 10) assim definiu *conjunção*: "CONJUNÇÃO é a palavra que liga oração, periodos, e palavras, cuja dependencia estabelece". E trouxe o seguinte exemplo: "Eu *e* tu estudamos, *e* elle não estuda" (p.10).

Mais adiante, ainda na primeira parte de sua gramática, Ortiz apresenta as chamadas *espécies de conjunções*. Segundo o autor,

> Há 2 especies de conjuncções, que são: as conjuncções simples e as conjuncções compostas.
>
> CONJUNCÇÃO SIMPLES é´a conjuncção, cujas lettras formão uma só palavra.
>
> Exemplo: - E, se, ou, porém.
>
> CONJUNCÇÃO COMPOSTA é a conjuncção, cujas lettras formão mais de uma palavra em separado.
>
> Exemplos: - ainda que, para que, com tanto que (ORTIZ, 1862, p.32).

As principais *conjunções simples*, definidas pelo autor na Parte II são as seguintes: *como*, *e*, *embora*, *logo*, *mais*, *mas*, *menos*, *nem*, *ora*, *ou*, *pois*, *porém*, *quando*, *que*, *quer*, *se*, *senão*, *também*, *tampouco*, *todavia* (p. 85).

Já as chamadas *conjunções compostas* são estas: *ainda que*, *a saber*, *assim que*, *até que*, *bem assim*, *bem que*, *em quanto*, *excepto que*, *com tudo*, *de mais*, *já que*, *logo que*, *outro sim*, *para que*, *pois que*, *por isso*, *por quanto*, *por que*, *por tanto*, *posto que*, *salvo se*, *sempre que*, *sem que*, *visto que* (p. 85-86).

Com exceção do exemplo dado após sua definição de *conjunção*, na Parte I, em nenhum outro lugar de sua gramática encontramos modelos que contextualizassem o uso das ditas *conjunções simples* e *compostas*. Mesmo as definições de *período* e de *oração*, mencionados pelo autor, como partes que se ligam por meio das conjunções, só serão dadas na seção reservada à Sintaxe, quase no fim da Parte II, ainda assim, de forma muito concisa e, igualmente, sem, ou quase sem exemplificação.

Como sabemos, as conjunções não servem apenas para "ligar" palavras, períodos e orações. Elas trazem em si uma carga semântica que leva ao nosso interlocutor o sentido daquilo que desejamos ter decodificado e compreendido. Assim no próprio exemplo dado por Ortiz, a conjunção *e* possui dois significados no mesmo enunciado: um aditivo e outro adversativo: "Eu *e* tu estudamos, *e* elle não estuda", vale como "Eu *e* tu estudamos, *mas* elle não estuda".

Essa forma de ver as conjunções como palavras indeclináveis, mas carregadas de sentido já se encontrava em Moraes e Silva, em seu *Epítome de Grammatica da Lingua Portugueza*. Ao falar dessa parte do discurso, assim a define e exemplifica Moraes:

> *Conjunções* atão as sentenças, que tem alguma connexão, ou correlação entre si, de semelhança de juízo, de opposição, de modificação: Em "Pedro *e* João foram á caça" a conjunção *e* indica, que vou affirmar o mesmo de ambos. "*Nem* Pedro, *nem* João tal fez:" *nem* indica a correlação de negação entre as sentenças. Em "Pedro é bom, *mas* inconsistente", modificamos com *mas* a asserção da bondade, a que parece põe modo a inconsistência. "Irei, se vós fordes:"*se* indica a correlação hypothetica, ou condicional da sentença principal *irei*, com a hypothetica subordinada a Ella (SILVA, 1806, p. 75). (Grifo do autor).

Essa definição e exemplificação demonstram em Moraes e Silva a percepção que já se tinha acerca das funções sintático-semânticas, não só das conjunções, mas também das diversas partes do discurso. Embora não se tivesse usado explicitamente os termos que atualmente utilizamos para tratar das relações entre os períodos e/ou orações, ou seja, *coordenação* e *subordinação*, o excerto acima, retirado de seu *Epítome*, deixa clara tal percepção. As funções semânticas (ou *espécies*, como se dizia à época) das conjunções são assim divididas por Moraes (1806, p. 76), tomando como base gramáticos contemporâneos seus ou que o antecederam:

> As copulativas: *e, outro sim, também*;
> As disjuntivas: *nem, ou, já, quer*;
> As condicionais: *se, senão, com tanto que, sem que, com quanto*;
> As causais: *por que, pois, por onde, porquanto*;
> As de concluir e incluir: *logo, portanto, pelo que, assim que*;
> As comparativas: *assim, assim como, bem como*;
> As adversativas: *mas, porém, posto que, com quanto, supposto, todavia, ainda assim*.

Note-se que Moraes não faz distinção entre *conjunções simples* e *compostas*, como faz José Ortiz (1862), preocupando-se, primeiramente, com a classificação e aplicação que cada conjunção ou locução conjuntiva exerce em um enunciado.

O valor semântico das conjunções também é observado por Sotero dos Reis em sua *Grammatica da Lingua Portugueza*, mas não exatamente da mesma maneira como em Moraes.

Ao tratar das conjunções, Francisco Sotero dos Reis assim conceitua e exemplifica essa parte do discurso:

> *Conjunção*, é uma parte invariável da oração que liga uma palavra á outra, uma proposição á outra, um sentido a outro, ou um termo *antecedente* a outro *consequente*, como se vê em. "Eu ditarei *e* tu escreverás". Vem ésta palavra *liame* do verbo latino *conjugare*, que quer dizer unir *com*, ou propriamente, *conjunctar*. A *conjunção* ou liga aproximando simplesmente os termos, como, "Desejo, *mas* temo"; ou liga subordinando um termo a outro, e influindo no modo do verbo do segundo, como, "Desejo, *bem que* tema". D'ahi a sua divisão, em *conjunção* de *primeira classe* ou de *aproximação*, e *conjunção* de *segunda classe* ou de *subordinação* (SOTERO dos REIS, 1871, p. 153).

Se em Antonio de Moraes e Silva a questão da *coordenação* e *subordinação* está implícita, tal não ocorre mais em Sotero dos Reis, o qual deixa clara essa relação, tendo a conjunção valores semânticos distintos que determinam o nível de ligação entre os termos da oração. Assim, Sotero as divide em dois tipos, as *conjunções de primeira classe* ou de *aproximação* e as *conjunções de segunda classe* ou de *subordinação* (1871, p. 153).

As conjunções de primeira classe subdividem-se, ainda, em dois outros tipos: as conjunções que ligam palavras, proposições e sentidos, e as conjunções que ligam unicamente proposições e sentidos (p.154). Ao exemplificar cada tipo de conjunção da primeira espécie, assim as apresenta S. dos Reis:

> Eis as principais conjunções de aproximação da primeira espécie: *E, nem, mas, porém, também, agora* ou *ora* (repetido), *já* (repetido). Exemplos dessa espécie ligando palavras: "Pedro *e* João"; "Rico *ou* pobre"; "Formosa, *mas* altiva"; "*Ora* um, *ora* outro". Exemplos da mesma espécie, ligando proposições: "Chegou hontem, *e* partiu hoje"; "Não veio, *nem* virá"; "Fallou muito, *mas* nada concluio". Exemplos da mesma espécie de conjunção, ligando sentidos: "Chovêo quasi três dias contínuos, de modo que os caminhos se tornarão intransitáveis. Tivemos *porem* no terceiro uma boa noite de luar"; "O medo faz mais tyrannos que a ambição, diz um sábio moralista. *E* a lição da história o confirma" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 154).

As conjunções de aproximação que ligam, segundo Sotero, unicamente proposições e sentidos são estas: *Depois*, *d'ahi*, *assim*, *pois*, *logo*, *ora*, *demais*, *enfim*, *finalmente*, *por isso*, *por conseguinte*, *conseguintemente*, *portanto*, *entretanto*, *no entanto*, *n'este ínterim*, *n'este comenos*, *n'estes entrementes*, *contudo*, *todavia*, *não obstante*, *bem assim*, *outro sim* (p. 155).

Para esse tipo de conjunção – que aproxima apenas proposição e sentido –, Sotero dos Reis traz os seguintes exemplos:

> Exemplo desta espécie de conjunção, ligando proposições: "A virtude é adorável; *ora* a charidade é virtude, *logo* a charidade é adorável". Exemplo da mesma espécie de conjunção, ligando sentidos: "Todos sabemos que a morte é consequência inevitável da natureza. *Entretanto* não nos preparamos para a morte, que quasi sempre nos apanha desapercebidos" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 156).

Sobre o grau de dependência entre os termos ligados por esses dois tipos de conjunção de primeira classe ou aproximação (que hodiernamente chamamos *coordenativas*), S. dos Reis acrescenta que:

> Em nenhum dos exemplos acima citados a *conjunção* faz um termo dependente do outro, ou exerce n'elles influencia alguma, pois em, "*Pedro e João*", aproxima somente uma palavra á outra; "*Fallou muito, mas nada concluio*", uma proposição á outra; em, *Todos sabemos que a morte é consequência inevitável da natureza humana*. *Entretanto não nos preparamos para a morte, que quasi sempre nos apanha desapercebidos*", um sentido a outro; e assim nos mais (SOTERO dos REIS, 1871, p. 156). (Grifo do autor).

Já as *conjunções de segunda classe* ou *subordinação* são aquelas que ligam termos, "subordinado um ao outro, e influindo no modo do verbo do segundo, ou ainda sem influir" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 156).

As principais conjunções desse tipo, segundo o autor, são: *Como*, *quando*, *si*, *como si*, *sinão*, *em quanto*, *com quanto*, *porquanto*, *ainda quando*, *que*, *porque*, *como quer que*, *ainda que*, *posto que*, *bem que*, *para que*, *antes que*, *depois que*, *logo que*, *de que*, *a que*, além de todas as outras que se compusessem com *que* (p. 157).

Para exemplificar o uso dessas conjunções que ora alteram o modo do verbo, ora o não, S. dos Reis (1871, p. 158) oferece cinco exemplos do primeiro caso e quatro do segundo, a saber:

Exemplos de conjunções de subordinação que alteram o modo do verbo:

"Em quanto *fores* feliz, contará muitos amigos";
"Como *seja* esclarecido este ponto, passarei a tractar dos mais";
"Quando *fores* homem provecto, terás aprendido a conhecer o mundo á tua custa";
"Desejo que *sejas* feliz";
"Por mais que *faças* na elevada posição em que te achas, não conseguirás escapar ao dente venenoso da inveja".

Exemplos de conjunções de subordinação que não alteram o modo do verbo:
"Partio logo, *como* foi dia";
"*Quando* chegou, já tudo estava concluído";
"Sahio a tomar ares no campo, *logo que* as forças lhe permittirão";
"*Sinão* é um sábio profundo, é pelo menos homem erudito".

Numa breve comparação entre os três autores até aqui observados, percebemos que é em Antônio de Moraes e Silva que melhor se encontram classificadas as conjunções no concernente às suas funções sintático-semânticas. Em Ortiz tal não existe; em Sotero, o foco está no nível ou grau de relação entre os termos do período composto, ou seja, se se trata de *parataxe* ou de *hipotaxe*. Não obstante esse aspecto mais morfossintático do que semântico em Sotero dos Reis, pôde-se entrever em seu texto que o autor está também atento ao significado (ao falar do *sentido*) presente em cada conjunção.

Na verdade, Sotero dos Reis admite a existência de classificação mais específica para as conjunções, ao mencionar que os gramáticos chamavam *continuativas* as conjunções *depois, d'ahi, demais, no entanto*, etc, e *conclusivas* as conjunções *assim, logo, portanto, por isso, conseguintemente*, etc. (p.156). Reconhece, igualmente, outras classificações como as *copulativas* e as *disjuntivas* (p.154), mas não utiliza essa nomenclatura em sua gramática, preferindo as classificações aqui apresentadas, ou seja, *conjunções de primeira classe* ou de *aproximação*, e as de *segunda classe* ou *subordinação*.

Vejamos, por fim, como Jerônimo Soares Barbosa aborda essa parte do discurso.

Segundo o autor português, "*Conjunção* he huma parte conjunctiva da oração, que exprime as relações de *Nexo* e *Ordem*, que as proposições tem entre si para fazerem um sentido total" (BARBOSA, 1822, p. 346). (Grifo do autor).

Assim, logo de início, Soares Barbosa deixa claro o papel das conjunções como termos que desempenham funções sintático-semânticas, assim como as preposições e os verbos, mas com uma diferença, explicada da seguinte maneira pelo próprio autor:

> O verbo pois combina e ata os termos da proposição, que são o sujeito e o attributo; a preposição conjunta os complementos com o sujeito e com o attributo: porêm a conjunção não ata nem os termos da proposição, nem os seus complementos; mas as mesmas proposições entre si, em ordem a formarem hum sentido total. Ella he pois verdadeiramente a *Parte Systematica* e *Methodica* do discurso, destinada a ligar as proposições em membros, os membros em períodos, e os períodos em um discurso seguido e continuado (BARBOSA, 1822, p. 346). (Grifo do autor).

Ao que parece, Soares Barbosa comete uma pequena incorreção nessa parte, ao afirmar que as conjunções unem apenas proposições e não palavras ou termos que compõem uma oração. Um exemplo fornecido por ele mesmo, retirado do poeta humanista Antonio Ferreira, o trai: "*Pompas* e *ventos, títulos inchados, Nam dão descanço*, nem *mais doce sono*" (FERREIRA *apud* BARBOSA, 1822, p. 350), onde claramente se vê o uso da conjunção *e* entre dois substantivos (pompas e ventos).

Da mesma forma, quando o autor afirma que a conjunção é destinada "a ligar proposições em membros e os membros em períodos", parece incorrer, mais uma vez, em erro, uma vez que, segundo ele mesmo, "O período pode ter ou duas proposições, chamadas tambem *membros*, ou três, ou quatro" (1822, p. 367) (Grifo do autor). Ou seja, *membro* é outro nome dado à proposição, portanto, não haveria como "ligar proposições em membros", mas sim proposições (ou *membros*) em períodos e os períodos em um discurso. A própria definição de período dada por S. Barbosa o contradiz: "Das orações fataes, e não das parciaes, he que se forma o *Periodo*, que he o ajuntamento de muitas proposições [...]" (p. 367).

Uma proposição, portanto, seria o que hoje chamamos *período simples*, e o "período" em Soares Barbosa o atual *período composto*. A definição de "oração" assim o comprova: "*Oração*, ou *Proposição*, ou *Frase* (pois tudo quer dizer o mesmo) he qualquer juízo do entendimento, expressado com palavras (BARBOSA, 1822, p. 363) (Grifo do autor).

No que concerne à conjunção propriamente dita, Jerônimo Soares Barbosa faz claras diferenciações entre aquilo que se deveria considerar conjunção *de facto*, do que seriam expressões ou fórmulas conjuntivas. Assim, segundo ele, somente palavras simples, breves, não polissilábicas ou compostas, deveriam ser conjunções.

Diferentemente de Moraes e Silva, José Ortiz e Sotero dos Reis, que não demonstram tal preocupação, Soares Barbosa deixa claro que:

> [...] merecem ser excluídas do numero das conjunções 1º) todas as expressões, que, ainda que tenham alguma couza de conjuntivas, são com tudo compostas com outras partes da oração, a cujas classes pertencem, e não á das conjunções, como as que se compõem de huma preposição com seu complemento. v.g. *Por que*, *Por quanto*, &c. 2º) Todas as expressões e frases compostas de algum nome, ou advérbio com o conjuntivo *Que*, como: *Ainda que*, *Bem que*, *Posto que*, *Alem de que* &c. O que estas conjunções tem unicamente de conjuntivo he o *Que*. O qual pelo que tem de relativo, pertence aos adjectivos demonstrativos; e so pelo que tem de conjunctivo para unir as proposições parciaes ás totaes, he que pertence tambem á classe das conjunções. 3º Toda palavra, ainda que simples, que servio de nome ou de advérbio em outras expressões, como: *Ora*, *Logo*, *Assim* e *Tambem*. Porque, o que huma vez foi nome ou advérbio, não pode mudar de espécie, salvo se o uso lhe antiquou seu primeiro destino para lhe dar outro novo. Mas persistindo ainda aquelle, dar-lhe outro de differente ordem e natureza, he perturbar todas as ideas da etymologia, e confundir despoticamente as classes elementares das palavras, o que o uso não costuma fazer (BARBOSA, 1822, p. 347). (Grifo do autor).

Pelo que se viu em Moraes e Silva, Ortiz e Sotero dos Reis, parece-nos que é justamento o contrário: o uso, não *despoticamente*, mas talvez *rebeldemente*, fez (e ainda faz) com que varias palavras "migrassem" de uma classe à outra, a fim de preencher as necessidades que uma língua (viva) em evolução demanda.

Para Soares Barbosa, a língua portuguesa possuiria, então, apenas nove conjunções que, segundo ele, seriam: *Cá* (antiquada, em lugar de *que*), *E*, *Mas*, *Nem*, *Ou*, *Pois*, *Porem*, *Que*, e *Se* (p. 347). Todas as demais seriam consideradas ou frases conjuntivas ou palavras conjuntivas, como por exemplo, *advérbio conjuntivo*, *verbo conjuntivo* etc. No grupo das frases conjuntivas, enquadram-se os comparativos, os demonstrativos, puros e os demonstrativos conjuntivos. Já as frases ou *fórmulas* conjuntivas são aquelas que atualmente conhecemos como *locuções conjuntivas*.

Soares Barbosa não nega que a língua tende a usar palavras e construções que venham a suprir as lacunas surgidas pela necessidade de comunicar o pensamento. No caso das conjunções, o gramático português faz esse reconhecimento ao dizer que

> [...] como tão poucas conjunções não são bastante para indicar todas as relações, que as proposições podem ter humas com outras, e a de ordem e subordinação principalmente; foi preciso supprir esta falta com as frases conjunctivas; que porisso teremos tambem conta com ellas na classificação [...] (BARBOSA, 1822, p. 349).

Assim, embora tivesse feito algumas críticas a outros gramáticos que não faziam essa distinção, colocando palavras de origem morfológica distinta, além de locuções conjuntivas, na classe única das conjunções, S. Barbosa termina por "se render" a essa necessidade da língua, e, ao fazer a classificação das conjunções em *Homólogas* ou *Similares* (primeira classe) e *Anhomologas* ou *Dissimilares* (segunda classe), inclui em seus exemplos as palavras e frases que, segundo ele mesmo, não deveriam ser computadas como conjunções.

Desse modo, para a primeira classe, Jerônimo Soares Barbosa define quatro tipos ou *espécies* de conjunções (incluindo palavras não originariamente conjuntivas e locuções), a saber: *Copulativas* (*e, também, bem assim, outro sim, nem*); *Disjuntivas* (*ou, quer, já, ora, quando*); *Explicativas* (*como, a saber, isto he, de sorte que, por tal que, certo que, mormente, principalmente, em quanto* etc.); *Continuativas* ou *Transitivas* (*pois, ora, mais, quanto ao mais, além disso, com effeito, na verdade, assim mesmo* etc.).

As conjunções ditas de segunda classe (incluindo palavras não originariamente conjuntivas e locuções) subdividem-se-se em seis espécies, a saber: *Adversativas* (*mas, porém, senão, toda via, ainda assim, com tudo, não obstante*); *Condicionais* (*se, senão, como, quando não, salvo se, com tanto que, execpto que*); *Causais* (*como, porquanto, visto que, porque, pois que, que*); *Conclusivas* (*pois, logo, donde, por tanto, por conseguinte, pelo que, assim que* etc.); *Circunstanciais* (*tanto, quanto, quando, como, tanto que, em quanto, logo que, como quer que, até que, eis que* etc.); *Subjuntivas* (*que, com que* etc.).

Finda a exposição dessa parte do discurso na gramática de Jerônimo Soares Barbosa, podemos afirmar que, como observado nas outras partes aqui estudadas e comparadas, muitos são os pontos divergentes entre os autores, especialmente no que concerne à divisão, classificação e adoção das conjunções. Poucos foram os pontos convergentes entre os quatro gramáticos, o que aponta, mais uma vez, para a grande dificuldade que existe no ensino da norma da língua portuguesa, especialmente no âmbito escolar.

6.16.Das Espécies de Particípios

Na Parte I de seu compêndio escolar, assim apresenta Ortiz essa parte do discurso:

DAS ESPECIES DE PARTICIPIOS

> Há 2 especies de participios, que são: os participios do presente e os participios do preterito.
>
> PARTICIPIO DO PRESENTE é o que mostra acção, existencia ou estado actual, e não mostra pela sua terminação nem o genero nem o numero do seo substantivo.
>
> Exemplo: Pedro louvando a Maria, e Maria louvando a Pedro.
>
> PARTICIPIO DO PRETERITO é o que mostra acção passada, e pela sua terminação tambem mostra o genero e o numero do seo substantivo.
>
> Exemplo: - Pedro louvado por Maria, e Maria louvada por Pedro (ORTIZ, 1862, p. 31).

Na Parte II, aquela que, segundo o autor, seria destinada aos alunos mais adiantados, aparece uma sequência em forma de "regras" que tem por objetivo mostrar o que há de comum entre os particípios e os verbos e, em seguida, entre os particípios e os adjetivos. Após isso, o autor trata, brevemente, da distinção entre *particípio* (do pretérito) e *supino*, mas sem dar muitos exemplos que facilitem a compreensão dos discípulos. Vejamos, primeiramente, a comparação feita entre particípio e verbo:

> O participio e o verbo têem as seguintes propriedades que são communs a ambos:
>
> Mostrão acção, estado ou existencia.
> São activos, passivos ou neutros.
> São activos transitivos ou activos intransitivos.
> Mostrão o tempo da acção, estado ou existencia.
> Mostrão o modo da acção, estado ou existencia.
> Mostão o numero singular e plural.
> Têem radicaes e finaes.
> São regulares ou irregulares.
> Pertencem ou não pertencem a uma das 3 conjugações.
> Formão com auxiliar verbos compostos.
> Têem sujeito, paciente, ou predicado ou circumstancia.
> Ligão ao sujeito, o paciente ou predicado ou circumstancia.
> Resumem paciente ou predicato.
> Resumem sujeito só (ORTIZ, 1862, p. 78).

E entre particípio e adjetivo:

> O participio e o adjectivo têem as seguintes propriedades que são communs a ambos:
>
> Têem terminação masculina e feminina.

> Têem numero singular e plural.
> Ajuntão-se a substantivos.
> Seguem o genero e o numero dos substantivos.
> Têem as mesmas terminações que o artigo.
> Qualificão a pessoa, cousa ou animal.
> Formão comparativos e superlativos (ORTIZ, 1862, p. 79).

Ortiz (1862), ao comentar sobre o particípio presente, limita-se a dizer que alguns gramáticos também atribuíam o nome *gerúndio* a essa forma verbal, sem apresentar, contudo, sua outra função sintática, como apresentam S. Barbosa e S. dos Reis, em suas respectivas gramáticas.

Ao estender a explicação sobre a estrutura dos particípios (do presente e do pretérito), Ortiz tenta conciliar dois aspectos inconciliáveis entre si. Segundo o autor.

> O participio, ou tem, como o adjectivo 4 terminações differentes assim como: louvado, louvada, louvados, louvadas; ou tem 4 semelhantes, assim como: louvando, sendo, estando, que nunca mudão as suas lettras finaes.
> O participio de 4 terminações differentes mostra, por meio dellas, como o artigo, e o adjectivo, não só o genero mas tambem o numero do seu substantivo.
> O de 4 terminações semelhantes não póde mostrar pelas finaes nem o genero nem o numero do seu substantivo: mas nem por isso deixão essas 4 terminações de ser facilmente conhecidas, do momento que se sabe o genero e o numero do seu substantivo. No exemplo: Os homens louvando os outros homens ganhão amigos – sabemos que a terminação do participio – louvando – é a masculina do plural, só pelo facto de sabermos que o seo substantivo – homens – é do genero masculino e do numero plural (ORTIZ, 1862, p. 81-82).

Se a comparação do particípio passado com os adjetivos e com o artigo definido no que tange à sua característica de concordar com o substantivo em gênero e número não causa sobressaltos, o mesmo não se pode dizer acerca do particípio presente (gerúndio) como se vê. A terminação de "louvando" não é "masculina do plural" pelo fato de sabermos que o seu substantivo (homens) é do gênero masculino e do número plural. Tal afirmação não se respalda pelos outros gramáticos aqui utilizados neste trabalho comparativo.

No exemplo dado por Ortiz, trata-se de uma oração adjetiva reduzida (de gerúndio) que, desenvolvida, se mostra como "Os homens *que estão* louvando ou *que louvam* outros homens ganham amigos". Não se pode afirmar, portanto, que os sufixos -ando/-endo/-indo possuem gênero ou número, posto que a concordância se dá entre o auxiliar (estar) e o sujeito da oração (Os homens), e não entre o sujeito e o gerúndio.

No tocante à diferença entre particípio passado e supino, Ortiz apresenta uma outra sequência explicativa, como se vê a seguir:

> 1º O Participio nunca apparece na oração immediatamente depois de nenhum tempo dos verbos – ter e haver -, e o supino só póde apparecer depois de um tempo d'esses verbos.
>
> Exemplos: - Haver ou ter louvado; haver ou ter sido louvado.
>
> 2.º O participio tem ou deve ter sempre um substantivo de que toma o genero e numero; e o supino só poderá ter substantivo que seja seo paciente.
>
> Exemplos: - Homem louvado; tenho louvado o homem.
>
> 3.º O participio só se ajunta com tempos do verbo – ser ou estar – para formar verbo passivo; e o supino só se pode ajuntar com tempos do verbo – ter ou haver – para formar verbo activo ou neutro.
>
> Exemplos – Sou ou estou louvado; hei ou tenho louvado; hei ou tenho sido feliz; hei ou tenho estado doente.
>
> 4.º O participio é sempre verbo passivo, e o supino é sempre verbo activo ou neutro.
>
> 5.º O participio tem ou deve ter sempre o complemento chamado complemento de verbo passivo, e o supino nunca poderá ter tal complemento.
>
> 6.º O participio tem 4 terminações que são: o, a, os e as - ; e o supino só tem uma única invariavel que é – o -.
>
> 7.º Finalmente o participio portuguez póde ser sempre traduzido por um participio latino, e o supino da nossa lingua nunca poderá sêl-o por supino da lingua latina (ORTIZ, 1862, p. 82-83).

Como não poderia deixar de ser, na maioria dos compêndios de cariz normativo/prescritivo encontramos o uso de palavras tais como *sempre*, *nunca*, *deve* ou *não deve*, além das frases *é incorreto*, *é erro* etc., conforme se vê na sequência acima, em que Ortiz trata do uso correto do particípio e do supino.

Essa postura "galvanizante" dos gramáticos oitocentistas tinha como objetivo – e isto já foi aqui dito anteriormente – a fixação de um modelo linguístico imune à "corrosão", modelo este que nem sempre (ou quase nunca) era representativo da realidade de toda a comunidade de fala onde tal idioma fosse usado.

Como já aludido, a língua, enquanto sistema, dispõe de uma grande número de *normas*, possibilitadas pelo próprio sistema e chanceladas pelo uso daquele grupo de

falantes. Portanto, o discurso do "legislador-linguista", que deveria estar em sintonia com os diversos usos linguísticos, será sempre aquele impositivo e discriminatório em relação às outras possibilidades que a língua oferece.

Tomemos alguns exemplos nesta parte em estudo da gramática de Ortiz para tentarmos ilustrar o que acabamos de afirmar acerca da "fixidez" que nosso professor gaúcho (assim como tantos outros) impunha à ordem dos termos de uma oração.

Na primeira "regra", José Ortiz diz que "O Participio nunca apparece na oração immediatamente depois de nenhum tempo dos verbos – ter e haver -, e o supino só póde apparecer depois de um tempo d'esses verbos" (ORTIZ, 1862, p.80).

Construções do tipo "Será desagravada advogada que *teve negado* pedido para adiar audiência após dar à luz" ou "O goleiro Matheus Inácio *teve confirmada* grave lesão no joelho, com rompimento de ligamento cruzado", como usamos atualmente, estariam erradas segundo essa regra.

Em ambos os exemplos por nós trazidos, temos após o verbo *ter* particípios e não supinos (provavelmente, esta não seria a ordem correta em Ortiz, vindo, primeiramente, o substantivo e só depois o particípio). É importante que salientemos, porém, as diferenças funcionais do verbo *ter* entre os exemplos acima apresentados e aqueles trazidos por Ortiz. *Ter* em *ter negado* e *ter confirmada* equivale a *foi negado* e a *foi confirmada* (no primeiro caso, o pedido *foi negado*; no segundo caso a grave lesão no joelho *foi confirmada*). Ou seja, o verbo *ter* pode, sim, receber tanto um particípio quanto um supino, *imediatamente* após ele. O que muda é a função do verbo *ter* dentro da cadeia sintagmática.

Analisemos as seguintes proposições:

a) Tenho *autorizado* pedidos de asilo político;
b) Tenho *autorizados* pedidos de asilo político.

No exemplo a), o verbo *ter* funciona como auxiliar do verbo *autorizar*, formando um tempo composto (o pretérito perfeito composto), dando a ideia de continuidade de uma ação ativa, não necessariamente acabada (a ação não é finda; ainda pode haver mais pedidos por autorizar), como diz Ortiz. O sujeito da oração apresentada em tempo composto é o mesmo agente da ação *autorizar*.

No exemplo b), ao contrário, o sujeito da oração pode ser ou não o agente que autoriza os pedidos de asilo; ele pode ser aquele que autorizou ou apenas aquele que os

"recebe", significando que os pedidos *foram autorizados* por alguém. Assim, o verbo *ter*, na proposição b), não exerce a mesma função que na a). Além disso, a ação de *autorizar* os pedidos já é finda (os pedidos já foram autorizados e não se sabe se há mais por autorizar).

Da mesma forma podemos ilustrar tal diferença de sentido com os exemplos seguintes: "O pai tem *garantido* os recursos financeiros da família" e "O pai tem *garantidos* os recursos financeiros da família", onde se vê, com clareza, que o agente da ação *garantir* se encontra no primeiro exemplo, sendo que no segundo, o sujeito da oração pode ter sido o agente de *garantir* ou não.

Dessarte, tanto o supino quanto o particípio pode vir *imediatamente* após o verbo *ter*, havendo, porém, uma mudança de sentido no enunciado. Com o verbo *haver*, no entanto, a construção com particípios (e mesmo com supinos) é bem mais restrita do que com o verbo *ter*.

Com essa curta demonstração, resta, pois, denegado o que se afirma na "regra" 3, ou seja, a que afirma só ser possível colocar-se o particípio após os verbos *ser* e *estar* para formar verbos passivos. Mesmo com o verbo *ter* o aspecto passivo é também existente, como se pode perceber em "*Tive roubados* todos os meus documentos no metrô de São Paulo", valendo como "Todos os meus documentos *foram roubados* no metrô de São Paulo".

Poderíamos também questionar o que Ortiz afirma na regra 4, ao dizer que o particípio é sempre verbo passivo e o supino, verbo ativo ou neutro. Mais uma vez, há de se levar em consideração os aspectos semânticos das palavras. Muitos substantivos podem denotar ação, tais como *briga*, *guerra*, *revolução*, *corrida* etc. Igualmente, muitos verbos podem ter em si um aspecto passivo, aspecto este transferido para o seu particípio e/ou supino. Sendo assim, numa frase como "João *tem sofrido* várias desilusões no amor", embora *João* seja o sujeito da oração, ele não é o agente da ação *sofrer*, mas sim seu paciente, uma vez que é ele quem *sofre* com as desilusões do amor.

Comentemos ainda sobre a regra 5, ou seja, a que diz que o particípio tem ou sempre deve ter um complemento de verbo passivo, isto é, um *agente da passiva*. Afirmativa igualmente forçosa, uma vez que, na maioria dos casos, não mencionamos o agente por simples falta de necessidade. Uma frase comum como "Muitos livros de autoajuda *foram publicados* na década de 90 do século passado" dispensa a menção do agente, posto que este já é subentendido.

Vejamos o que disseram sobre essa parte do discurso os outros gramáticos por nós consultados. Comecemos por Moraes e Silva.

Sobre o uso do supino e do particípio, Moraes e Silva faz breves apontamentos, porém, claros e objetivos, dentro de sua ótica. Inicia o autor fluminense mostrando, sem essa intenção, a variação e consequente mudança pelo qual passou a língua portuguesa. Esse momento de variação e mudança da língua teve no uso/desuso do particípio nos tempos compostos um exemplo, que se infere do que diz Moraes a esse respeito:

> Os nossos Autores classicos muitas vezes os confundião dizendo: v.g. "Tinham uns *vendidas, e deixadas*, outros *trocadas as armas* pela mercancia, *e posto a fortaleza* naquelle estado". "Depois que tivesse *vista a Rainha*, e depois de *a ter visto*". "Não tem el Rey meu Senhor *ganhadas as Indias*, e quantos Reinos *tem ganhado*" (SILVA, 1806, p. 117).

E, em seguida, faz a seguinte observação:

> Hoje compomos os tempos complexos com os supinos, que são nomes verbaes invariáveis: v.g. *tinhão vendido, deixado, trocado as armas*: depois que *tivesse visto a Rainha*: *tem ganhado as Indias* &c. Só usamos dos particípios, quando não queremos significar o complemento da acção verbal, mas queremos qualificar a coisa, que possuímos, ou temos: v.g. tenho ainda as armas *compradas* para aquella ocasião; tenho feito (acabei) duas moradas de casas; tenho (possuo) duas moradas de casas *feitas*, e *acabadas*, por mim, ou por outrem (SILVA, 1806, p. 118).

Podemos cogitar que, por algum tempo, havia normas distintas em competição no que se refere ao uso do supino e do particípio. Se entre os autores clássicos tal "confusão" existia, como afirma Moraes, imagine-se, então, entre os "cidadãos comuns", de pouca escolaridade e baixo letramento.

O último exemplo trazido por Moraes corrobora o que vimos dizendo acerca do uso de particípios com o verbo *ter*. A gramática de José Ortiz, por sua vez, carece de bons e variados exemplos que mostrem as diferentes possibilidades oferecidas pelo sistema linguístico. Da maneira como está apresentado, o estudante/consulente (e mesmo o professor) acreditaria que o particípio não teria outra opção senão juntar-se a um substantivo ou aos verbos *ser* e *estar*. Embora nos exemplos de Moraes e Silva os particípios não tenham vindo imediatamente após o verbo, a sintaxe não é comprometida ("tenho *feitas* duas moradas de casas" e "tenho duas moradas de casas *feitas*"). Note-se,

também, que a mesma percepção que tivemos acerca da indefinição do agente (quando se usa o particípio), teve igualmente Moraes.

Sobre o *particípio do presente*, Moraes diz o seguinte:

> Derivão se mais dos verbos outras palavras em *ando*, *endo*, *indo*, que significão o attributo verbal adjetivamente, e imperfeito, actual: v.g. achei a Paulo *dançando*, *cantando*. Os Grammaticos lhes chamão *Participio do presente*. Estas mesmas palavras se tomão como substantivos, que representão o attributo verbal incõpleto, imperfeito, actual, e nisso differem dos infinitos puros: v.g. "muitas outras coisas contèm o livro, que *entre lendo* se verão:" i.é., ao ler, ou na leitura: "A maneira *d'acrescentando* o desejo ao pedido". [...]. "O Imperador, *em* lhe *acabando* eu de falar, dice me, &c. "Com tudo se alegram em vós *saindo*!" Neste sentido estas variações se chamão *Gerundios*, e são verdadeiros nomes, pois são regidos de preposições (SILVA, 1806, p. 52-54). (Grifo do autor).

Do excerto acima retirado de Moraes e Silva, observamos que *gerúndio*, diferentemente do que afirma Ortiz, não é exatamente o mesmo que *particípio do presente*, uma vez que aquele termo representa uma construção verbal (preposição + -ando/-endo/-indo), que poderia ter função temporal, condicional ou hipotética; já este expressa ação em andamento, imperfeita, inacabada.

Ao sintetizar a definição dos tempos *infinitos*, *gerúndios* e *supinos*, assim esclarece o autor a questão referente aos dois últimos em seu *Epítome*:

> Os Infinitos, Supinos, e Gerundios são nomes verbaes invariáveis, com estas differenças, que o *Infinito* significa o attributo verbal, sem relação a tempo algum; v.g. *ler*, *escrever*: o *Gerundio* designa o mesmo attribuo, ou acção abstracta actual, e imperfeita; v.g. *em lendo*, *entre lendo*: o *Supino* é outro nome, que significa a acção em abstracto referida ao passado, ou completa: v.g. "tenho *lido*, *escrito*; que é lição *feita*, *escritura acabada*: temos *rido* muito, *dançado*; *jogado*; &c. (SILVA, 1806, p. 118). (Grifo do autor).

Francisco Sotero dos Reis, por sua vez, chama essa parte da gramática que lida com os particípios, gerúndios e supinos *acessórios do verbo*. Inicia o professor maranhense pelo *particípio presente*, ou, *ativo* do verbo atributivo, o qual exprime a ação na atualidade. Assim define e exemplifica Sotero dos Reis o particípio presente:

> Na língua portugueza é este particípio um adjectivo invariável no singular e plural com a terminação em *ando*, *endo*, *indo*, no verbo regular da 1ª, 2ª e 3ª conjugação; e em *ondo*, no verbo irregular, *pôr*, e seus compostos, como, *amando*, de amar; *movendo*, de mover; *unindo*, de unir; *pondo*, de pôr. É, *transitivo*, ou, *intransitivo*, segundo a natureza da significação do verbo d'onde nasce, e forma-se com elle a

> proposição chamada *participio*. Exemplos: "*Reinando* Priano, foi destruída Troia; isto é, *sendo* Priano *reinante*". "*Administrando* os reis justiça por si, e pelos que governão em seu nome, são os povos felizes; isto é, Sendo os reis *administrantes* da justiça, &c". (SOTERO dos REIS, 1871, p. 146). (Grifo do autor).

Percebe-se, logo de início, a diferença de tratamento dada ao particípio presente por Sotero em relação a Ortiz e mesmo a Moraes. Em S. dos Reis, o particípio presente, que se desenvolve na proposição particípio, é apresentada como circunstância (função adverbial), como afirma o próprio Sotero, ao dizer que "*Reinando* Priano, vale tanto como, Quando *reinava* Priano, ou, em quanto *reinava* Priano, e como *reinasse* Priano; proposições do modo indicativo e conjuntivo, em que se resolve a do particípio" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 147).

Se o particípio presente é o acessório *ativo* do verbo, o *passivo* é, logicamente, o *Particípio Pretérito*, aquele que exprime a ação recebida, levando em si, nas palavras de Sotero dos Reis, a ideia de anterioridade. Portanto, assim define e exemplifica S. dos Reis essa parte do discurso:

> É um adjectivo com duas terminações para o singular e duas para o plural, feminina e masculina: como, *amado*, *amada*, *amados*, *amadas*, de amar; *movido*, *movida*, *movidos*, *movidas*, de mover; *unido*, *unida*, *unidos*, *unidas*, de unir; *posto*, *posta*, *postos*, *postas*, de pôr irregular. Também se forma com elles *proposições participio*, subetendendo-se (sic) o particípio pretérito composto do verbo substantivo, *tendo sido*. Exemplo: "*Acabada* a practica, mandou tocar a investir; isto é, tendo sido *acabada* a práctica" *Tendo sido acabada a práctica*, é o mesmo que, "Depois que a práctica *foi* ou *teve sido acabada*, e como quer que a práctica *fosse* ou *tivesse sido acabada*"; proposições do indicativo e conjunctivo, em que se resolve a do particípio (SOTERO dos REIS, 1871, p. 148-149). (Grifo do autor).

Assim como havia demonstrado a função adverbial do particípio presente em um período composto, o mesmo destaque é dado quanto a essa possibilidade com o particípio passado. Os particípios, ao contrário do que faz entender José Ortiz, não servem apenas para se juntar a verbos auxiliares na construção de verbos passivos, ou mesmo como adjetivos ou atributos ligados a um substantivo ou sujeito de uma oração. Embora o termo ainda não existisse à época, Sotero dos Reis estava apresentando aos seus alunos e consulentes aquilo que hoje chamamos *orações reduzidas* (e até aqui, de gerúndio e de particípio).

No que concerne ao *supino*, Sotero dos Reis apresenta a seguinte definição e exemplificação:

> O *supino*, espécie de nome substantivo invariável, exprime a ação anterior na voz activa. Assume tambem ésta parte da oração fôrça de verbo, como no Latim, mas em Portuguez só tem emprego nos tempos compostos do verbo, formados com os auxiliares, *Haver*, e, *Ter*, como se vê, em, *hei* ou *tenho* fallado, *has*, ou *tens* escripto, *ha* ou *tem* polido, *havendo* ou *tendo* dito (SOTERO dos REIS, 1871, p. 152). (Grifo do autor).

Portanto, a breve definição dada pelo autor deixa clara a diferença entre *particípio* e *supino*, ou seja, aquele, quando em formas compostas, terá função *passiva*, ao passo que este sempre terá função *ativa*. Diferentemente de Ortiz, como se observa, nada é dito sobre a não possibilidade de haver participios após os verbos auxiliares *ter* e *haver*, como enfatizado por José Ortiz.

Por fim, assim comenta Sotero dos Reis sobre o *gerúndio*:

> O *gerúndio*, nome-verbo invariável, com o caracter de substantivo, exprime a acção actual *de uma certa maneira*, como: *em amanhecendo*, *em fallando*. Vem do ablativo do gerúndio Latino, cuja força conserva, e liga-se a um termo antecedente, pela preposição, *em*, quasi sempre occulta. É *intransitivo*, ou *transitivo*, segundo a natureza da significação do verbo d'onde nasce. Exemplos das principaes circunstancias expressas pelo gerúndio: (Tempo) "*Em amanhecendo*, poz-se logoa caminho; isto é, *ao amanhecer*, na occasião de *amanhecer*". (Modo) "Entrou na praça, *caracolando* ou *em caracolando*: isto é, *a caracolar*". (Causa) "Alcançou a paz de espírito, *orando* ou *em orando* a Deus; isto é, *com orar* ou *por orar*" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 151). (Grifo do autor).

Da mesma maneira como demonstrado por Moraes e Silva, Sotero dos Reis diferencia *particípio presente* de *gerúndio* pelas suas funções morfossintáticas dentro do período. O gerúndio tem, segundo esse autor, como característica principal, formar orações adverbiais, podendo vir precedidas ou não de preposição, como se mostra nos exemplos em S. dos Reis. Como enfatiza Sotero, "Confundir o gerúndio com o particípio presente com que se forma proposição, como fizeram alguns modernos grammaticos, é desconhecer-lhe a origem, natureza e serventia" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 151). Semelhante posição apresenta Jerônimo Soares Barbosa sobre esse assunto.

O particípio presente é chamado por Soares Barbosa *particípio imperfeito*, e assim exemplificado e explicado pelo gramático português:

> *Sendo*, *Havendo de ser*, *Estando sendo*, *e Tendo sido*, são adjetivos verbaes indeclináveis, como todos os dos verbos adjectivos, que tomamos dos ablativos dos participios Latinos chamados de presente. Antigamente, acabavão elles como os ablativos Latinos, em *ante*, *ente*, e *inte*; *Acabante*; *Conhecente*; *Servinte*; Depois mudarão o *te* em *do*: porem, ficarão com a mesma natureza de participios imperfeitos activos, tomando do verbo a significação, e do nome adjectivo a propriedade de se construírem com qualquer nome, ou pronome para o modificarem (SOARES BARBOSA, 1822, p. 209). (Grifo do autor).

Sobre os usos do particípio presente, assim explica S. Barbosa, de forma semelhante como fizeram seus pares Moraes e Silva e Sotero dos Reis:

> Este participio tem dous usos na nossa Lingua, o primeiro o de compor Linguagem com o auxiliar *Estar*, como *Estou sendo amante*, ou *Estou amando*, que he o mesmo (*sum amantis*). O segundo o de fazer por si huma oração á parte, porem sempre subordinada a outra principal, e dependente della ou como circunstancia, ou como modo, ou como causa (SOARES BARBOSA, 19822, P. 209). (Grifo do autor).

A apresentação dos usos do particípio presente em Soares Barbosa mostra-se, como se vê, consistente com o que foi demonstrado por Moraes e Silva (1806) e Sotero dos Reis (1871), ou seja, o emprego dessa forma verbal na contrução de locuções verbais com verbos auxiliares, bem como na de orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio, preposicionadas ou não.

Ainda sobre o surgimento e o uso do particípio presente no português, acrescenta Soares Barbosa:

> A terminação em *ndo* semelhante aos Gerundios Latinos impoz a nossos Grammaticos para os terem por taes. Mas he mais provável que estes participios activos em *ndo* tivessem sua origem dos adjectivos verbaes em *nte*, a alguns dos quaes davao nossos antigos Escriptores o mesmo regime do verbo, donde se derivavão, como *Amante a Deos*, *Temente a Deos*, *Intemente a Deos*, *Annibal pasante os montes Alpes*; do que ainda temos restos em alguns nomes compostos, como *Lugartenente*, *Malfazente*, *Maldizente*, *MissacantanteI*, &c. [...] (BARBOSA (1822, p. 285).

Mas Soares Barbosa se posiciona contra a adoção do termo *particípio* atribuído a palavras com o sufixo *–nte*. Para ele, essas palavras são essencialmente adjetivos e não mais particípios. Como antes foram entendidas. Segundo o autor,

> Presentemente, he certo que estes adjectivos verbaes não são participios, nem ainda quando tem dos verbos, donde nascem, o regime da preposição, como: *Assistente em ... Bastante a ... Correspondente*,

> *Pertencente, Semelhante, Temente a ... Participante, Passante de ...* &c. Porque essas regências são communs aos mesmos adjectivos, que não são verbaes, como: *Morador em ... Util a ... Cheio de ... Vazio de ...*e se dizemos *Amante, Temente a Deos*; não podemos dizer *Amante as riquezas, Temente os perigos,* como dizemos *Amar as riquezas, Temer os perigos* (BARBOSA, 1822, p. 285). (Grifo do autor).

Soares Barbosa também não faz distinção entre *gerúndio* e *particípio imperfeito* no que tange a suas diferentes disposições (e funções) sintáticas. Para ele, o termo *particípio imperfeito* é o mesmo, não se precisando usar *gerúndio* quando se tratar de orações adverbiais reduzidas. O que muda, na verdade, é a classificação das diferentes situações sintáticas em que o particípio imperfeito (ou gerúndio) se encontra. Segundo o autor lusitano, duas são essas situações: *conjugando* ou *conjuntando* o particípio imperfeito a outros termos da oração. De acordo com S. Barbosa, os particípios imperfeitos podem ser usados da seguinte maneira:

> [...]. Conjuga-os so com hum dos verbos auxiliares ou com o continuativo *Estar*, ou com o frequentativo *Andar*, ou com o inchoativo *Ir*, como *Estou escrevendo, Ando cuidando, Vou convalescendo*.
> Conjuncta-os fazendo depender de outro verbo e oração, ou principal, ou subordinada, ou incident, a que servem ou de *modo*, ou de *circunstancia*, ou de *condição*, ou de *causa* e rasão. (SOARES BARBOSA, 1822, p. 285). (Grifo do autor).

Assim, como se pode observar, para Soares Barbosa não havia a distinção de nomenclatura para funções sintáticas diferentes no que concerne ao particípio imperfeito, ou seja, enquanto para Sotero dos Reis e Moraes e Silva *gerúndio* era usado para a construção de períodos compostos por subordinação e *particípio* (presente) para construções simples, em Soares Barbosa tal diferenciação não se faz. A classificação *particípio imperfeito* é utilizada em ambas as situações.

Já no tocante ao *particípio passado*, vimos que Moraes e Silva, Sotero dos Reis e José Ortiz fazem uma distinção entre aquele termo e *supino*, algo não observado em Jerônimo Soares Barbosa. Na verdade, S. Barbosa diferencia supino de particípio chamando o primeiro de *particípio perfeito ativo* e o segundo, *particípio perfeito passivo*.

O particípio perfeito ativo para Soares Barbosa é um *adjetivo indeclinável*, o qual se assemelha "aos particípios Latinos depoentes, como: *Hortatus sum* (Tenho exortado); *Mensus sum* (Tenho medido)" (BARBOSA, 1822, p. 289). Por ser indeclinável, forma com os verbos *ter* e *haver* os tempos compostos ativos.

O particípio passado dos verbos, quando exercendo função adjetiva (amado, amados, amada, amadas etc.), é chamado por S. Barbosa *particípio perfeito passivo*. Da mesma forma como fizera Moraes e Silva (1806), Soares Barbosa indica a origem do particípio perfeito ativo (ou *supino*, como nomeavam seus pares). De acordo com o autor,

> Estes particípios perfeitos activos ao principio erão o mesmo que os particípios perfeitos passivos, e declinaveis, como elles, por gêneros e por números. Nossos Antigos usavão delles com o auxiliar *Ter* ou *Haver*, concordando-os com o substantivo, sobre que cahia sua acção. Esta era a practica mais antiga, qual inda se vê das Leis das Partidas, que servião de norma ás primeiras Leis de Portugal. Taes são: *Aquellas Leys que* habemos *fechas*. *Quando* todas estas cosas *oviere* catadas. *La* penitencia *que* há recebida (BARBOSA, 1822, p. 289).

Porém, nessas mesmas leis já havia a coocorrência de duas normas para o uso do particípio passado dos verbos, quando da formação de tempos compostos com os auxiliares *ter* e *haver*, conforme já havia chamado a atenção Moraes e Silva (1806). Segundo S. Barbosa,

> Mas já nas mesmas Leis das Partidas se encontra algum exemplo do particípio perfeito activo e indeclinável como este. *E tal* confession, *como la que* habia fecho *primeramente com el lego*, *non vale*.
> Nossos antigos Classicos usavão destes particípios com o verbo *Ter*, já de huma já de outra fórma; da passiva porem mais; e da activa, menos [...]. O uso diplomático e curial parece foi o mais tenaz da fórma antiga (BARBOSA, 1822, p. 289). (Grifo do autor).

Por fim, Soares Barbosa, de forma semelhante à que fez Moraes, mostra a diferença de função do verbo *ter* quando este se junta a um particípio passivo (particípio passado):

> Quando estes [...] se juntão com o verbo *Ter*, então este deixa de ser auxiliar, e passa á sua significação natural, e primitiva de verbo activo no sentido de *Possuir*: e então em vez do substantivo, em que se exercita a acção do particípio activo, ir adiante deste, passa para traz delle. Porque he couza mui differente dizer: *Tenho escripto hum papel*, *Tenho feito huma carta*, *Terei concluido esta obra*, do que *Tenho hum papel escripto*, *Tenho huma carta feita*, *Terei esta obra concluída*.
> Nas primeiras expressões o verbo *Ter* he auxiliar, e os particípios são activos; nas segundas o mesmo verbo he adjectivo activo, e os particípios são passivos; que porisso concordão em gênero e numero com os substantivos (BARBOSA, 1822, p. 293). (Grifo do autor).

Como se pode notar, a partir das definições e exemplificações encontradas em Moraes e Silva (1806), Soares Barbosa (1822) e Sotero dos Reis (1871), aqui também

encontramos algumas diferenças, tanto entre José Ortiz (1862) e os gramáticos que neste trabalho nos têm servido de referência para o estudo de sua gramática, quanto entre estes mesmos gramáticos (Moraes, Sotero e Barbosa), o que reforça o que vimos comentando acerca da falta de consenso entre aqueles que se debruçaram sobre a língua materna, no intuito de compreendê-la e normatizá-la.

6.17. Das Espécies de Interjeições

Finalizando a seção referente à etimologia (morfologia), na Parte I, Ortiz apresenta as espécies de interjeição que, segundo ele, são duas: a *fixa* e a *variável*. A interjeição fixa "é a que nunca é outra parte da oração" (ORTIZ, 1862, p. 33). Já a variável, é a que "ora é interjeição, ora é outra parte da oração" (idem, p. 34). Como exemplos de interjeição fixa, Ortiz traz as seguintes: *Chiton*!; *Caluda*!. Para as chamadas interjeições variadas, estas: *Ânimo*!; *Silêncio*! (p. 33-34).

Na Parte II, o autor traz outros exemplos e explicações para cada espécie de interjeição, conforme se vê abaixo:

> As principaes interjeições fixas ou invariaveis são: Ah! Apage! Apre! Caluda!Chiton! Eia! Hui! Irra! O', Oh! Olá! Oxalá! São! Xó! Etc.
> Uma mesma interjeição póde exprimir diversos e até contrarios sentimentos. Assim a interjeição *Olá*! exprime desejo de fallar com alguem por quem se chama, e exprime tambem admiração.
> As principaes interjeições variaveis são Ai! Que ora é interjeição, ora é substantivo.
> Alerta! Que ora é interjeição, ora é advérbio.
> Animo! Que ora é interjeição, ora é substantivo.
> Bem! Que ora é interjeição, ora é adverbio, ora é substantivo.
> Bravo! Que ora é interjeição, ora é adjectivo.
> Cuidado! Que ora é interjeição, ora é substantivo, ora é verbo.
> Fôra! Que ora é interjeição, ora é adverbio, ora é preposição.
> Sentido! Ora é interjeição, ora é verbo, ora é participio, ora é substantivo.
> Silencio! Ora é interjeição, ora substantivo.
> Viva! Ora é interjeição, ora verbo, ora adjectivo (ORTIZ, 1862, p. 91-92).

Diferentemente de Ortiz que, como se vê, mais se atém à classificação morfológica das interjeições do que a suas funções semânticas, Moraes e Silva (1806) as apresenta em seu *Epítome* como parte das orações e investidas de valor semântico, como se pode depreender do que diz o autor em 1806 a respeito dessa classe gramatical. No capítulo IX (*Das Interjeições*) de sua obra, assim define nosso gramático fluminense:

> Paixões violentas exprimem se em uma, ou poucas palavras; as quaes equivalem a uma sentença: v.g. *ai*, tenho dor; *guai*, compadeço-me, lastimo; *ui*! Admiro-me. *Ai*, *Guai*, *Ui* são *interjeições*, ou palavras arremessadas entre as da linguagem analisada, para exprimir as paixões. Ás vezes se cõpleta o sentido da sentença começada a exprimir pela interjeição, com outras palavras. *Ai*, v.g. significa *eu tenho dor*; se lhe ajuntamos *de ti* (*ai de ti*) indicamos o objecto da dor, ou a causa. "*Hai por mi, e por minha vida*!". "*Hai tanta diligencia tão perdida*"; i.é. Eu lastimo tanta diligencia &tc., ou doe-me tanta diligencia &tc. como "doe-me ver estas coisas" (MORAES e SILVA, 1806, p. 80).

Em seguida, Moraes e Silva apresenta uma pequena lista de aspectos semânticos das interjeições, ou *affectos* (afetos, no sentido de sentimento de caráter emotivo, tais como o amor, o ódio, a raiva etc.), quais sejam, *de admiração*, *de excitar atenção*, *de dor*, *de espanto*, *de desejo*, *de excitamento*, *de silêncio*, *de aversão*, *de decisão*, *de pedir atenção* (SILVA, 1806, p.81).

Semelhante percepção do valor semântico das interjeições, que poderiam equivaler a proposições inteiras, teve o gramático maranhense Francisco Sotero dos Reis. Segundo Sotero "*Interjeição*, é uma parte invariável da oração, curta e viva, com que se exprimem os sentimentos d'alma, e que equivale a uma proposição implícita" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 167).

Da mesma maneira como fizera Moraes e Silva, Sotero lista as diferentes espécies de interjeição. Segundo ele, essas seriam as principais: *de dor*, *de prazer de admiração*, *de susto*, *de animação*, *de indignação*, *de chamar*, *de impor silêncio*, *de exprimir desejo* (p. 167). Percebe-se do exposto nesses dois últimos gramáticos (Moraes e Silva e Sotero dos Reis) a diferença atribuída às interjeições quando comparamos com José Ortiz, que as via ou como palavras que exprimiam o sentimento, ou como outra parte do discurso (outra classe gramatical) e não parte do mesmo discurso, ou ainda, um "discurso" em potencial, resumido em um só som ou uma única palavra.

De acordo com Sotero dos Reis,

> A *interjeição*, pois, que é como um reflexo de nossas impressões momentâneas, transmittido pela voz, é uma espécie de embryão de proposição ou de enunciado de juízo não desenvolvido. Assim, nenhuma há que se não possa resolver em proposição, como se vê nos seguintes exemplos:
> "*Olá*, é o mesmo que, *vem cá*, ou, *estou te chamando*".
> "*Ai*, é o mesmo que, *quanta*, ou, *que dor sinto*".
> "*Animo*, o mesmo que *tens animo*".
> "*Oh!*, o mesmo que *como estou admirado!*".
> "*Jesus*, o mesmo que, *valha-me, Jesus*".

> "*Triste de mim*, o mesmo que, *como sou triste* ou *infeliz*" (SOTERO dos REIS, 1871, p. 168).

E contrariamente ao que afirmara Ortiz sobre a existência de interjeições fixas e variáveis, assim arremata a questão nosso gramático nordestino:

> Como estas, se podem resolver <u>todas as outras</u>, pretando-se attenção á intenção com que são proferidas quando isoladas, ou ao sentido antecedente e consequente quando vem intercaladas no discurso.
> Quando a interjeição é composta, como *ai de mim*, *ora sus*, chama-se *locução interjeitiva* (SOTERO dos REIS, 1871, p. 168). (Grifo nosso).

Enquanto a maioria dos gramáticos desse período (e mesmo antes) colocava a análise das interjeições em último lugar em relação às demais classes gramaticais, Jerônimo Soares Barbosa (1822) entendia que estas deveriam vir em primeiro lugar nos estudos gramaticais, dada a sua natureza primitiva no que concerne à aquisição da linguagem humana. Para o autor lusitano, as interjeições

> são a Linguagem primitiva, qua a natureza mesma ensina a todos os homens, logo que nascem, para indicarem o estado, ou de dor, ou de prazer interior em que sua alma se acha: e por isso devem ter o primeiro Lugar na ordem das Partes da Oração, e antes mesmo dos Nomes, e mais partes discursivas, que os Grammaticos costumão pôr primeiro (BARBOSA, 1822, p. 100-101).

Barbosa faz, então, uma divisão das palavras em dois grupos: das *interjeitivas* ou *exclamativas* e das *discursivas* ou *analíticas*. As primeiras carregam o aspecto *natural e sumário* da linguagem, enquanto as últimas, o seu traço *artificial e analítico*. As partes do discurso (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio etc.) encontram-se no grupo discursivo/analítico, excluindo-se, assim, as interjeições como parte da oração, embora o autor português desse a entender que as interjeições fossem, também, parte do discurso (e, de fato, o eram). Esta dubiedade em Soares Barbosa acerca do papel das interjeições pode-se sentir quando o autor define *interjeição*: "As *interjeições* são humas partículas, <u>desligadas do contexto</u> da Oração, exclamativas, e pela maior parte monosyllabas e aspiradas, que exprimem os transportes da paixão, com que a alma se acha occupada" (BARBOSA, 1822, p. 100). (Grifo nosso).

Se para Francisco Sotero dos Reis todas as interjeições poderiam se resolver em proposições, Barbosa leva-nos a pensar o contrário. Para ele, as chamadas interjeições *verdadeiras* eram tão somente aquelas que expressavam os sentimentos da alma, ainda

que acompanhando proposições. Interjeições tais como *Alto*! *Ânimo*! *Fora*! *Jesus*! *Adeus*! etc. eram tidas por ele como *discursivas* e não essencialmente *interjeitivas*, posto que equivaleriam a proposições elípticas (BARBOSA, 1822, p. 102).

Sobre a quantidade e aspecto semântico das interjeições, Barbosa afirma que

> He impossível assignar as differenças específicas de cada huma destas interjeições. Estas differenças são tão variadas, ligeiras e fugitivas, como os movimentos interiores do coração humano. Assim como huma mesma palavra, segundo he pronunciada differentemente, pode ter differentes significações; assim huma mesma interjeição, segundo o tom e circunstancia, em que he proferida, serve para exprimir diversos sentidos de dor, ou de alegria &c. (BARBOSA, 1822, p. 101).

Mesmo assim, Soares Barbosa apresenta uma pequena lista de interjeições, classificando-as conforme seu sentido. Assim, temos as que exprimem *dor*, tais como *Ah*, *Hai*!, e a antiga *Guai*!; *Oh*!, que poderia exprimir tanto *desejo* quanto *lástima*; para *riso* ou *gargalhada*, *Há*! *Há*!, para *reparo* e *sobressalto, Ahi*!; para *silêncio, Chist*!, e para *exortação, Heia*!; para simplesmente chamar a atenção de alguém, a interjeição vocativa *Ó*; para chamar a atenção de alguém com estranhamento (reprimenda), *Hola*!; para desejo, *Oxalá*!; para fazer parar (algo ou alguém), *Tá*!; e para animar, *Sus*! (BARBOSA, 1822, p. 102).

Nessa apresentação das interjeições e suas diferentes espécies, Barbosa faz a ressalva acerca da participação de algumas interjeições em certas construções, indicando, destarte, que as interjeições não estariam totalmente "desligadas do contexto da oração", como ele mesmo havia afirmado. Assim, "he couza própria à interjeição *Oxalá*! o construir-se sempre com os Preteritos ou do Indicativo, ou do Subjunctivo: como *Oxalá*! *eu fizera, fizesse,* ou *tivera feito* &c." (BARBOSA, 1822, p. 103).

Ao compararmos esta úlima parte do discurso no trabalho de Ortiz (1862) com os de Moraes e Silva (1806), Sotero dos Reis (1871) e Soares Barbos (1822), chegamos a algumas conclusões. A primeira refere-se à superficialidade com que foi tratada essa classe por José Ortiz. O autor limitou-se a listar algumas interjeições sem, contudo, apresentar suas relações semânticas. Preferiu o autor gaúcho mostrar a sua variação morfológica, sem contextualizá-las ou apresentá-las em situações de uso, como fazem os demais autores.

No tocante aos outros autores, percebemos, também nessa parte, que não há total consenso entre os autores, mesmo Soares Barbosa parece "titubear" sobre a possibilidade

de as interjeições fazerem parte ou não do discurso, como pudemos confrontar com a leitura de sua obra.

Encerrada a análise da parte que trata da *Etymologia* (morfologia) da língua portuguesa, no trabalho de José Ortiz (1862), passaremos ao estudo de sua *Syntaxe*. Como fizemos na avaliação de sua *Etymologia*, procederemos ao estudo comparado de alguns dos aspectos mais salientes de sua obra no que tange à sintaxe da língua portuguesa, tendo sempre em perspectiva os traços normativos/prescritivos existentes em sua concepção de língua e consubstanciados em suas explicações e exemplificações.

6.18. Da Syntaxe Natural ou Regular

Na introdução da Parte I de sua gramática, José Ortiz (1862) sumariza a sintaxe como sendo "[...] a parte da Grammatica, que ensina a unir as palavras na oração e as orações no período" (ORTIZ, 1862, p. 9). Mais adiante, porém, Ortiz alarga esta definição, deixando entrever sua concepção de língua enquanto uma estrutura rígida, formulaica, tal como se mostrara por todo o seu trabalho, desde o início.

José Ortiz divide a sintaxe em sua gramática em duas partes: *Syntaxe Natural* ou *Regular* e *Syntaxe Figurada* ou *Irregular*, sendo a primeira definida como aquela que "[...] ensina a unir as palavras da oração e do período conforme a ordem grammatical ou rigor grammatico" (ORTIZ, 1862, p. 36). Por *rigor grammatico* ou *ordem grammatical* entende Ortiz (1862) como "[...] estarem as palavras da oração e do período em logares, numero e concordâncias determinadas" (ORTIZ, 1862, p. 59).

O *rigor grammatical* assim se constituía na obra de Ortiz (1862, p. 37-39):

> PERIODO é um certo numero de palavras tendo sentido perfeito e terminando por ponto.
>
> PERIODO SIMPLES é o que tem uma só oração.
> Exemplos: - Chove. Antonio dorme. Pedro matou Antonio.
>
> PERIODO COMPOSTO é o que tem mais de uma oração.
>
> Exemplos: - O homem, que é bom filho, é bom irmão.
>
> ORAÇÃO é a reunião pelo menos de tres palavras ligadas entre si pelo verbo.
>
> Exemplos: - Pedro matou Antonio. Pedro é máo. Deos está comnosco.

ORAÇÃO PRINCIPAL é a que tem o verbo no Modo Indicativo ou Imperativo, sem conjucção e sem relativo.

ORAÇÃO INCIDENTE é a que tem o verbo em qualquer Modo Finito com conjuncção ou com relativo.

Exemplos: - Aconselho-te *que* não façais isso *que* não é bom

DO LOGAR
DAS PALAVRAS NA ORAÇÃO E DAS ORAÇÕES NO PERIODO.

NA ORAÇÃO PRINCIPAL o 1º logar pertence ao sujeito com as suas circumstancias; o 2º ao verbo com as suas circumstancias; e o 3º ao paciente, ou ao predicado com as suas circumstancias.

NA ORAÇÃO INCIDENTE o 1º logar pertence á conjuncção (ou ao relativo, não havendo conjuncção); o 2º ao sujeito, 3ª ao verbo, e o 4º ao paciente ou ao predicado que não forem relativos.

NO PERIODO COMPOSTO o 1º logar pertence á oração principal, e o 2º á incidente que for paciente, predicado ou circumstancia da principal

SUJEITO é a respostta que podermos dar com sentido á pergunta que fizermos com as palavras – quem ou o que antes do verbo.

SUJEITO 1ª pessoa é – eu ou nós.
SUJEITO 2ª pessoa é – tu ou vós.
SUJEITO 3ª pessoa é tudo o que não for nem eu nem nós, nem tu nem vós.

PACIENTE é a resposta que podermos dar com sentido á pergunta que fizermos com as palavras – o que ou a quem – depois do verbo activo transitivo.

PREDICADO é a resposta que podermos dar com sentido á pergunta que fizermos com as palavras – o que ou como – depois de verbo activo, passivo, ou neutro.

CIRCUMSTANCIA é toda a palavra que não é nem o sujeito, nem o verbo, nem o paciente, nem o predicado, e que tem ou póde ter antes de si uma preposição.

CIRCUMSTANCIA OU COMPLEMENTO de verbo passivo é a resposta que podermos dar com sentido á pergunta que fizermos com as palavras – de quem ou por quem – depois do verbo passivo.

Toda a circumstancia pertence ou ao sujeito, ou ao verbo, ou ao paciente ou ao predicado, ou a outra circumstancia que pertença a um d'elles.

Para conhecer a que parte da oração pertence uma circumstancia, faz-se uma pergunta e pela resposta se verá a quem pertence a circumstancia em questão.

DO NUMERO
DAS PALAVRAS NA ORAÇÃO, E NO PERIODO SIMPLES E COMPOSTO.

O numero das palavras na oração há de ser de tres pelo menos, a saber: ou sujeito, verbo e paciente; ou sujeito, verbo e predicado; ou sujeito verbo e circumstancia.

Exemplos: - 1º - Pedro matou Antonio, ou Pedro matou a Antonio. – 2º - Deos é omnipotente. – 3º - Deos está comnosco. Antonio foi morto por Pedro.

O NUMERO das palavras no periodo simples é de tres pelo menos.

Exemplo: - Pedro matou Antonio. Deos é omnipotente.

O NUMERO das palavras no periodo composto é de seis, pelo menos.
Exemplo: Homem, que é bom, é feliz.

DAS CONCORDANCIAS.

O ARTIGO, O ADJECTIVO E O PARTICIPIO concordão com o seo substantivo em genero e numero.

Exemplo: - *O* homem *bom* é *estimado.*

O PRONOME concorda em genero e numero com o substantivo em logar do quál está.

Exemplo: - O pai e a filha estão em Lisboa: esta divertindo-se nos bailes, e aquelle aborrecendo-se n'elles.

O VERBO concorda com o seo sujeito em numero e pessoa.

Exemplos: - Eu louvo, tu louvas, elle louva, nós louvamos.

A RESPOSTA USUAL concorda com a pergunta, quando é dada por sujeito, verbo, paciente, predicado, ou circumstancia porque começou a pergunta.

Exemplos:
1º Quem está ahi? . . . . . .João.
2º Veio elle? . . .. Veio.
3º A quem matou Pedro? . . . . . A Antonio.
4º O que é Pedro? . . . . . Um assassino.
5º Por quem foi morto Antonio? . . . . . Por Pedro.

A RESPOSTA GRAMMATICAL concorda com a pergunta, quando apparecem na resposta todas as palavras da pergunta, menos o interrogativo.

Exemplos:
1º Quem está ahi? . . . . Jõao está ahi.
2º Veio elle? . . . . . Elle veio.
3º A quem matou Pedro? . . . . Pedro matou a Antonio.
4º O que é Pedro? . .. . Pedro é um assassino.

> 5º Por quem foi morto Antonio? . . . . . Antonio foi morto por Pedro. (ORTIZ, 1862, p.)

Deste *rigor gramatical*, sinônimo de *Syntaxe Natural*, iniciemos, então, as observações daquilo que mais nos chama a atenção, à luz de nossos gramáticos, Antônio de Moraes e Silva, Francisco Sotero dos Reis e Jerônimo Soares Barbosa.

Comecemos pelo próprio conceito de *Syntaxe*. Para Ortiz, claro está, o chamado *rigor gramático* sobrepoõe-se ao uso, e este, ao que parece, pela sua natureza "errante e irregular", deve ser tratado pela *Syntaxe Figurada*. Os enunciados devem ser conformados seguindo àquilo que rege o *rigor gramático*, ou seja, *sintaxe* e *ordem* são termos intercambiáveis. O *sentido perfeito* só poderá ocorrer mediante a ordenação dos termos, sempre sendo obedecido o padrão SVO (sujeito – verbo – objeto), ou S – V + qualquer circunstância que ocupe a posição do objeto (advérbio ou locução adverbial), no caso de verbos intransitivos, ou S – V + predicativo, no caso de verbos de ligação. Há, assim, a impossibilidade de outras construções linguísticas que fossem diferentes da *ordem* preestabelecida pelo *rigor gramático*, ou seja, pela *Sintaxe Natural*.

Observe-se que o rigor gramático em Ortiz é de tal forma artificial que, nos minidiálogos por ele apresentados – igualmente artificiais – na *Resposta Usual* e na *Resposta Grammatical*, o aprendiz é induzido a crer que a estrutura das perguntas deve ser a mesma para ambos os casos, variando apenas na resposta.

Para Soares Barbosa (1822), porém, a Sintaxe está menos presa à *ordenação* das palavras e mais à *coordenação* destas, levando-se em conta não só sua conformação morfossintática, mas também suas relações sintático-semânticas. De acordo com Soares Barbosa,

> *Syntaxe* quer dizer Coordenação, e chama-se assim esta parte da Grammatica, que das palavras separadas ensina a formar e compor huma oração, ordenando-as segundo as relações ou de conveniência, ou de determinação, em que suas ideas estão humas para com as outras (BARBOSA, 1822, p. 362).

Sobre o chamado *rigor gramático* defendido por Ortiz, Soares Barbosa, antes deste, já havia deixado claro que a Sintaxe, embora coordenasse os termos de uma oração, não impedia que esses mesmos termos tivessem posições variadas, ao esclarecer a distinção entre *Syntaxe* e *Construcção*. Assim faz a diferenciação o grande gramático lusitano:

> Os Grammaticos, traduzindo com mais liberdade a palavra Grega *Syntaxis*, lhe dão o nome de *Construcção*. Mas esta palavra tem mais extensão que a de syntaxe. A syntaxe he huma ordem systematica das palavras, fundada nas relações das couzas que ellas significão; e a construcção huma ordem local, auctorizada pelo uso das Linguas. Assim a construcção pode ser directa ou invertida, e ter comtudo a mesma syntaxe. Nestas duas orações: *Alexandre venceo a Dario*, e *a Dario venceo Alexandre*, as construcções são contrarias, porêm a syntaxe he a mesma (BARBOSA, 1822), p. 362-363). (Grifo do autor).

Sendo assim, tal construção não estaria em concordância com o que ensina José Ortiz acerca dos "logares" dos termos, tanto na oração principal, quanto na incidente. Construções como "*Estava* Maria estudando ontem de manhã" ou "*Quando cheguei em casa*, estava Maria estudando" deveriam ser tratadas pela *Syntaxe Figurada* em Ortiz, posto que "feririam" a (sua) Sintaxe Natural ou estariam em desacordo com o *rigor gramático* da língua.

Como se viu, o mesmo vale para períodos compostos por subordinação. A fixidez de Ortiz em relação à ordem da oração principal em função da subordinada é desfeita em Soares Barbosa, para quem "humas e outras não tem lugar fixo no período [...]. Ou a principal vai primeiro, e as subordinadas depois; ou estas precedem, e segue-se aquella" (SOARES BARBOSA, 1822, p. 367). Para exemplificar, o autor português traz vários exemplos, dos quais apresentamos um: "*Se eu quero parecer discreto á custa da ignorância de outro, parecer zeloso á custa dos peccdos do próximo, fazer meos negócios ao som do requerimento das partes*; *trato estas couzas como melhor me servem, não como a obrigação do officio o pede"* (PAIVA *apud* SOARES BARBOSA, 1822, p. 368). (Grifo do autor). Neste exemplo, a oração "trato estas couzas" é a oração principal e as demais subordinadas. Na Sintaxe Natural de José Ortiz, essa oração deveria vir, obrigatoriamente, em primeiro lugar, como vimos acima.

Antonio de Moraes e Silva, por sua vez, nos apresenta, de maneira breve, como ele entende *Syntaxe*. Moraes não utiliza o termo *ordem* como Ortiz, preferindo *composição*, termo que se aproxima ao de *construção*, utilizado por Barbosa. Segundo Moraes, "Da boa composição das partes da oração entre si resulta a *Sentença*, ou sentido perfeito, com que nos fazemos entender, falando com palavras" (MORAES e SILVA, 1824, p. 78). Esta definição de sintaxe, embora breve, deixa entrever a importância dada por Moraes ao conceito de *palavra*, segundo o qual "A *palavra* é uma quantidade de som articulado, que significa algum conceito em qualquer idioma" (1806, p.iii). Sendo assim, "falando com palavras" equivale a *compor* ou *construir* sintagmas, articulados uns aos

outros, para que possamos exprimir nossos pensamentos com correção e clareza. As relações sintático-semânticas são mais relevantes do que propriamente a *ordem* em que se encontram, posto que são, segundo Moraes, as conexões ou correlações entre os termos (palavras) que dão sentido ao *juízo*. Essas conexões e correlações – termos utilizados pelo próprio Moraes – são tratadas pela *Sintaxe de Regencia* e de *Concordancia*. Para ilustrar a importância das relações, idependentemente da ordem dos termos, Moraes ensina que:

> Tambem se põi o paciente antes do sujeito, e do verbo, quando o attributo, ou acção do verbo, evidentemente, compete ao objecto significado por um dos nomes: v.g. "Depois que *o leve barco ao duro remo*... Atou *o pescador pobre Palemo*:" onde *barco* é evidentemente paciente da acção *atar* propria de *Palemo pescador*, e sujeito da sentença (SILVA, 1824, p. 88).

A definição de *Syntaxe* em Francisco Sotero dos Reis (1871) não se distancia daquela apresentada por Moraes e Barbosa. Ao tratar dessa parte da gramática, Sotero ensina que:

> O discurso resulta, não só da ligação e da subordinação das palavras de uma mesma proposição, mas ainda da ligação e da subordinação das proposições entre si. As regras a que dão origem ésta ligação e ésta subordinação, constituem o que se chama, *Syntaxe*, palavra que vem do Grego, e quer dizer, *arranjo*. E como tal ligação e tal subordinação são duplas, porque são ao mesmo tempo de palavras e proposições, d'ahi também duas espécies de *Syntaxe*, *syntaxe de palavras*, *syntaxe de proposições* (SOTERO dos REIS, 1871, p. 172-173). (Grifo do autor).

A *syntaxe de palavras* estuda a relação dos termos dentro de um período simples, ou seja, como cada um deles *concorda* entre si, partindo-se de sintagmas menores, formados por conjunções e preposições, tais como "Homem *e* gloria", "Forte, *mas* prudente", "*Nem* bem, *nem* mal", "*Ou* eu, *ou* tu", "Amor *á* pátria", "Cheio *de* vida", "Fallou *com* ardor", até ao nível oracional, tal como em "Deus é impotente" (SOTERO DOS REIS, 1871, p. 174). A *syntaxe de proposições*, por sua vez, estuda as correlações entre os períodos compostos (coordenação e subordinação) e como esses se *arranjam* entre si no discurso.

Se Barbosa diverge de Ortiz quanto à posição fixa dos termos na configuração morfossintática do período, seja ele simples ou composto, ambos concordam sobre o número de termos que uma proposição deve ter, necessariamente, para considerar-se completa: três. Segundo Soares Barbosa,

> Toda oração tem necessariamente três termos, hum que exprime a pessoa ou couza da qual se diz ou enuncia alguma couza; outro que exprime a couza, que se enuncia; e o terceiro que exprime a identidade e coexistência de huma couza com outra. O primeiro termo chama-se *Sujeito*, o segundo *Attributo*, e o terceiro *Verbo*. Toda oração pois he composta de hum sujeito, de hum attributo, e de hum verbo, os quaes se exprimem ou com três palavras *Eu sou amante*, ou com duas equivalentes ás três *Sou amante*; ou com huma so, que encontra em si as três, como *Amo* (BARBOSA, 1822, p. 363-354) (Grifo nosso).

A definição segundo a qual uma oração deve ser composta, necessariamente, de três termos, serve, segundo Ortiz, inclusive, para situações em que, na análise morfossintática atual, o sujeito é inexistente, tais como ocorre com verbos relacionados aos fenômenos da natureza (chover, nevar, relampejar, trovejar etc,). Desta forma, ao tratar de tais verbos, Ortiz (1862, p. 102-103) nos diz que:

> Oração de verbo activo intransitivo que mostra acção atmospherica tem incluidos ou incorporados no verbo não só o sujeito, como tambem o paciente ou predicado, os quaes não podem apparecer em separado a menos se decompor-se o verbo, como se vê por exemplo em – chove – que se decompõe em – chuva desce ou cae; chuva faz descida ou queda: chuva está descendo ou caindo (da atmosphera, do ar ou das nuvens para ou sobre a terra.)

A explicação para esse fato – o de que nenhuma oração possui sujeito inexistente – é-nos apresentada da seguinte maneira, tendo o verbo *chover* como modelo:

> Todas as orações de verbo activo podem ser reduzidas a orações de verbo neutro, sem que mude por isso o sentido, porque todos os verbos activos são formados de duas palavras representadas pelas lettras radicaes e pelas lettras finaes dos ditos verbos activos.
> A palavra representada pelas radicaes é ou um substantivo que é o sujeito ou paciente, ou um participio que é o predicado; e a palavra representada pelas finaes é o verbo – ser ou estar que é em ultima analyse a expressão das finaes de todos os verbos que não são neutros.
> Por exemplo no verbo – chover – as lettras radicaes – chov – representão o substantivo – chuva – que é o sujeito; e as lettras finaes – er – representão o verbo– descer – o qual unido ao sujeito da oração – chuva descer -.
> No verbo – descer – as radicaes – desc – representão o substantivo – descida – que é o paciente; e as finaes – er – representão o verbo – fazer – e ambas estas palavras, unidas ao sujeito, dão a oração: chuva fazer descida -.
> No verbo – fazer – as radicaes – faz – representão o participio – fazendo – que é predicado: e as finaes – er – representão o verbo – ser ou estar, e estas palavras unidas ao sujeito e paciente, dão a oração: - chuva ser ou estar fazendo descida.

> Recompondo agora o verbo – chover – com os mesmos elementos em que foi decomposto, volta elle á sua primeira forma simplificada e resumida d'este modo:
> Chuva ser ou estar fazendo descida.
> Chuva fazer descida.
> Chuva descer.
> Chover (ORTIZ, 1862, p. 104).

Ao tratar dos verbos ditos *impessoais*, Soares Barbosa, por sua vez, admite a existência "subentendida" de um sujeito para verbos que retratem fenômenos atmosféricos, como se vê a seguir nas palavras do gramático português:

> Os verdadeiros [verbos] impessoaes são aquelles, que se não usão nunca senão na terceira pessoa do singular, como: *Amanhece*, *Anoitede*, *Chove*, *Neva*, *Orvalha*, *Troveja* ou *Trovôa*, *Venta*, &c. Os sujeitos desses verbos, que podem ser *Deos*, *O Ceo*, *A nuvem*, &c., pela maior parte se sobentendem; ás vezes porém, se expressão, como: *Se amanhece o Sol, a todos aquenta, e se chove o Ceo, a todos molha* (BARBOSA, 1822, p. 243). (Grido do autor).

Não se vê em Barbosa, porém, a menção de que, em casos como esses, haja o desdobramento em três termos (sujeito-verbo-atributo), ou seja, que o sujeito e o atributo estejam "imbutidos" no verbo *chover*, conforme defendido por Ortiz. Pelo contrário. Quando Soares Barbosa atribui um sujeito ao verbo *chover* – o Ceo chove –, este é um sujeito externo ao verbo. Assim, *chover* (e semelhantes) só poderiam se desdobrar, no mãximo, no verbo substantivo *ser* e no seu atributo (o qual desconhecemos, e Soares Barbosa não nos mostra em seu texto).

Em Moraes e Silva (1824)[88], o tratamento dado aos chamados verbos impessoais que se referem a condições climáticas é ainda mais sucinto. Em nenhum lugar nosso gramático fluminense indica que verbos dessa espécie se desdobrariam em sujeito – verbo – atributo. Ao falar sobre eles, assim nos diz Moraes:

> Alguns verbos não tem variações respondentes á primeira, nem á segunda pessoa, que são de comum, homens, porque os attributos dos taes verbos não podem competir a homens: assim, não dizemos *eu chovo, eu corisco, eu trovejo*: no sentido figurado porem dizemos: "*tu nos choves altas doutrinas* (Caminha, Ode 8, e Epist. 14)", Dizemos mais o *Ceo chove*, *geya*, *neva*, *trovoa*. A estes verbos chamão os Grammaticos *impessoaes*, ou carecentes de variações pessoaes; mas elles as tem, ao menos d'as terceiras pessoas (SILVA, 1824, p. 46).

[88] Estamos, a partir daqui, utilizando a edição de 1824 da Grammatica da Lingua Portugueza, de Antonio de Moraes e Silva, por causa de sua melhor legibilidade. Não a tínhamos disponível até este momento. Cruzamos o conteúdo desta com a que vínhamos utilizando e constatamos que é o mesmo do original de 1806.

Análise semelhante à de José Ortiz, no entanto, apresenta Francisco Sotero dos Reis (1871) a esse respeito, reforçando a ideia de que, mesmo com verbos impessoais, tais como *chover*, *ventar*, *trovejar*, etc., estes poderiam desdobra-se em termos, constituindo, dessa maneira, uma *proposição*, com sujeito – verbo – atributo. Segundo o gramático maranhense,

> É propriedade do, *verbo impessoal*, conter em si o sujeito e o attributo, de modo que com uma só palavra se fórma proposição quando o verbo está na voz activa, ou com duas, quando está na passiva: por quanto, *chove*, é o mesmo que "há ou cahe *chuva*"; *venta*, o mesmo que "há ou sibila *vento*"; *troveja*, o mesmo que "há ou reboa *trovão*"; *gea*, o mesmo que "existe ou cahe *geada*" [...] (SOTERO dos REIS, 1871, p. 137).

Como se vê, o desdobramento em Sotero dos Reis é mais conciso do que aquele desenvolvido por Ortiz; contudo, parece que os dois autores estão mais em de acordo com essa análise do que Moraes e Barbosa, pelo que se pôde comparar.

Não são somente Moraes e Silva e Soares Barbosa que mostram o equívoco de Ortiz pelo excesso de rigidez gramatical. Sotero dos Reis também aponta para a possibilidade de inversão das proposições em um período composto, como se vê quando ele afirma que:

> A *proposição* pode estar na ordem directa ou inversa: está *na ordem directa*, quando os seus termos se achão naturalmente collocados, tendo o primeiro lugar o sujeito ou idea principal, o segundo, o verbo, ou idea de nexo, o terceiro, o attributo ou idea accessoria: está *na ordem inversa*, quando os seus termos se achão invertidos, transformada a ordem natural da precedência (SOTERO dos REIS, 1871, p. 171-172).

O próprio Ortiz se deixa trair no texto de sua gramática, ao falar da posição dos termos em um período. Ao tratar da posição do predicado, Ortiz determina que "Todo predicado pertence ao sujeito, mas não pode colocar-se senão depois do verbo, porque não pode haver predicado na grammatica sem mediação do verbo que o ligue ao sujeito" (ORTIZ, 1862, p. 97). Logo adiante, porém, o autor escreve:

> Quando na oração de verbo neutro não está claro ou presente o predicado do sujeito, podemos procurar um que convenha ao sentido, ao verbo, ao sujeito e á circumstancia que estiver com o verbo. E se o não podermos achar com essas condições, poderemos então dizer que a circumstancia, junta ao verbo neutro, ahi está para supprir a falta do predicado: Por exemplo na oração de verbo neutro – estou com fome – podemos dizer que o predicado não existe e que em seo logar está a

> circumstancia – com fome – fazendo suas vezes (ORTIZ, 1862, p. 97). (Grifo nosso).

Note-se no trecho acima que há dois períodos compostos por subordinação com a ordem inversa: "*Quando na oração de verbo neutro não está claro ou presente o predicado do sujeito,* podemos procurar um que convenha ao sentido, ao verbo, ao sujeito e á circumstancia que estiver com o verbo" e "*E se o não podermos achar com essas condições,* poderemos então dizer que a circumstancia, junta ao verbo neutro, ahi está para supprir a falta do predicado". Não deveriam os períodos em itálico estar colocados em "logares" apropriados, ou seja, depois das orações principais, segundo suas próprias regras?

Ainda sobre o trecho acima citado, como poderíamos considerar que em *estou com fome* não existe predicado, já que a definição de predicado, segundo o próprio Ortiz "é a resposta que podermos dar com sentido á pergunta que fizermos com as palavras – o que ou como – depois de verbo activo, passivo, ou neutro"? Não seria "Como está você se sentindo?" (ou Como você está se sentindo?) uma possível pergunta para essa resposta?

Portanto, José Ortiz, no que concerne à ordem natural dos termos de uma oração ou período, distancia-se dos demais gramáticos, ao estabelecer uma norma padrão rígida e estranha, não só ao uso, como também à própria morfossintaxe da língua portuguesa. Um dos vários exemplos que podemos aqui apresentar, que causam estranheza em sua tentativa de ensinar a norma-padrão a seus discípulos, está na passagem à voz passiva de orações de verbos intransitivos. Assim ensina Ortiz em sua gramática:

> Na mudança de oração de verbo activo intransitivo para oração de verbo passivo intransitivo e vice-versa, o paciente na activa, e o sujeito na passiva ficão incluidos no verbo.
> Por exemplo a oração de verbo activo intransitivo com paciente incluido – os nossos soldados pelejarão renhidamente – passado para passiva apparecerá com o sujeito incluido d'este modo: Pelos nossos soldados pelejou-se renhidamente (ORTIZ, 1862, p. 104).

Claro está que a oração *Os nossos soldados pelejaram renhidamente* não tem o mesmo sentido que tem *Pelos nossos soldados pelejou-se renhidamente*, uma vez que na primeira oração o sujeito é um – *Os nossos soldados* –, e na segunda, outro – indeterminado pela partícula *se*. Trata-se da mesma ação, mas com agentes distintos.

No entanto, a explicação dada por Ortiz para justificar a presença de sujeito paciente em orações desse tipo tem como origem a defesa que faz da existência de três termos (sujeito – verbo – atributo) em todo e qualquer verbo, como vimos nos chamados

verbos “atmosféricos” (chover, ventar etc,). Portanto, para Ortiz (1862, p. 103), “O sujeito de tal verbo só poderá apparecer em separado decompondo-se este em: Se disputou ou foi disputada ou perfiada renhidamente a peleja pelos nossos soldados”. Sendo assim, *A peleja*, sujeito incluído no verbo *pelejar*, é representado pela partícula *se*, a qual, hodiernamente, é analisada como partícula de indeterminação do sujeito.

Se assim realmente procede, nos intriga onde ficariam os sujeitos de *disputar* e de *perfiar,* respectivamente.

Sigamos ao estudo de sua *Syntaxe Figurada*.

6.19. Da Syntaxe Figurada ou Irregular

Assim define Ortiz a *Syntaxe Figurada*, na Parte I: “SYNTAXE FIGURADA OU IRREGULAR ensina a unir as palavras da oração contra o rigor grammatico ou ordem grammatical, isto é, nos permitte que colloquemos as palavras fora dos seos logares; que as occultemos, e que as ponhamos de mais” (ORTIZ, 1862, p. 40).

As três permissões de quebra do *rigor gramático* são definidas por Ortiz como *Figuras de grammatica* (p. 40). Essas são as figuras, com suas respectivas explicações, segundo o autor gaúcho:

> HYPERBATO é a figura que nos permitte mudar o logar natural das palavras na oração, e das orações no periodo.
>
> Exemplo: - Santificado seja o vosso nome, em vez de – o vosso nome seja santificado.
>
> ELLIPSE é a figura que nos permitte occultar orações no periodo, e na oração palavras, que a Syntaxe natural não dispensa.
>
> Exemplo: Santificado seja o vosso nome, em vez de – Nós vos pedimos que o vosso nome seja santificado pelos homens.
>
> PLEONASMO é a figura que nos permitte pôr na oração palavras de mais do que as exigidas pela Syntaxe Natural.
>
> Exemplo:- Te darei a ti, em vez de: Darei a ti; ou Darei-te (ORTIZ, 1862, p. 40).

É na Parte II, contudo, que Ortiz deixa evidente que, embora seja a *Syntaxe Figurada* algo comum e mais frequente na boca do usuário, esta representa uma espécie de *desvio* da norma, pautada pela *Syntaxe Regular*. Os exemplos e explicações a esse respeito são ilustrativos.

Por exemplo, em todas as comparações, de acordo com o autor, a elipse é responsável pelo "encurtamento" do discurso natural. Assim, em "A virtude é mais preciosa do que o ouro", a *Syntaxe Natural* de Ortiz exige que seja "A virtude é mais preciosa em comparação do grão em que o ouro é precioso". Ou ainda neste exemplo: "João é menos máo que ou do que Pedro" deve ser "João é menos máo em comparação do grão em que Pedro é máo" (ORTIZ, 1862, p. 100) (Grifo nosso).

Há casos em que tanto o hipérbato quanto a elipse ocorrem em um mesmo enunciado, podendo ser reestruturados pela *Syntaxe Natural*, como se vê no exemplo "Santificado seja o vosso nome", que, de acordo com as regras do rigor gramático, deve ser "Ó Padre nosso, vós, que estais nos céos, nós vos pedimos, que o vosso nome seja louvado pelos homens" (ORTIZ, 1862, p. 101). Dessa forma, segundo Ortiz (1862), eliminam-se o hipérbato e a elipse ao mesmo tempo, conformando todo o período à sintaxe natural.

Ensina também Ortiz (1862, p.102) que a elipse se faz presente "[...] em todas as circumstancias sem preposição, chamadas de tempo, de espaço, extensão ou distancia, e chamadas oracionaes". Para comprovar sua afirmação, traz o autor três exemplos de elipse com essas características:

> 1º. Esta noite fui três vezes á casa, isto é, n'esta noite fui por três vezes á casa;
> 2º. Caminhei três léguas até chegar á casa que dista do mar só uma légua, isto é, eu caminhei por espaço de três léguas até chegar á casa que dista do mar só na extensão ou pelo espaço de uma légua;
> 3º. Sendo rei ou reinado Numa Pompillo: acabada a festa, isto é, em sendo rei ou em reinado Numa Pompillo; depois de acabada a festa (ORTIZ, 1862, p. 102).

Outros exemplos de elipse trazidos pelo autor são com orações em que aparece o advérbio *eis*. Por exemplo. "Eis o homem de quem vos fallei" é a redução de "Em presença ou á vista vós haveis (ou tendes) o homem de quem vos fallei".

Com o verbo *haver* em tempos compostos formados com a preposição *de*, há também, segundo Ortiz, a supressão de palavras, como em "Hei de louvar", que é a simpificação de "Hei (ou tenho) a intenção, o desejo, a vontade, a esperança, a probabilidade, a certeza, occasião, &c; de louvar" (ORTIZ, 1862, p. 112).

Nas frases ou expressões de despedida, a elipse também ocorre, segundo o autor gaúcho, como em "Bom dia; boa noite", que são, na verdade, "Eu te desejo bom dia ou boa noite". "A Deos ou Adeus" é o mesmo que "Eu recomendo-te a Deos ou eu peço a

Deos a tua felicidade, &c." (ORTIZ, 1862, p.112). Da mesma forma, quando dizemos "A benção, meo pai", significa "Ó meo pai, eu lhe peço a benção" (ORTIZ, 1862, p.112-113). Quanto a "Até logo" ou "Até amanhã" equivalem a "Espera-me tu até logo, espera-me tu até amanhã". Nas chamadas "circunstancias de materia", a que hoje nos referimos como "adjuntos adnominais", Ortiz indica sua origem na elipse, como em "casa de palha", que vem de "casa feita ou coberta de palha", "copo de vidro", ou seja, "copo feito ou fabricado de vidro", "copo d'agua", que é o mesmo que "copo cheio d'agua", "pipa de vinho", que é o mesmo que "pipa cheia de vinho" (ORTIZ, 1862, p.113).

Conclui o autor sobre o papel da elipse na *Syntaxe Figurada* dizendo que "[..] haverá ellipse em todo o periodo em que faltarem orações, ou em toda a oração em que não estiverem claras todas as palavras exigidas pela syntaxe natural e approvadas pelo bom senso" (ORTIZ, 1862, p. 112).

Sobre o pleonasmo, Ortiz limita-se a afirmar que:

> Ha pleonasmo nas seguintes expressões: ver com os olhos; ouvir com os ouvidos; subir para cima; descer para baixo; avançar para diante; recuar para traz: porque as circumstancias, que acompanhão esses verbos, são superfluas por isso que em nada augmentão os significados dos mesmos verbos (ORTIZ, 1862, p. 113).

Parece, no entanto, que é à ordem direta ou "natural" que Ortiz mais dirige suas atenções. Sendo assim, a elipse não seria tão "nociva" quanto o hipérbato o seria. A seguinte análise, segundo a *Syntaxe Regular*, leva-nos a entender assim, ao não mencionar a elisão do pronome *eles* (segunda oração), como se vê abaixo:

> ANALYSE OU REGENCIA, conforme a Syntaxe Natural ou Regular, do periodo: O pai e o filho erão preguiçosos, e por isso não forão ajudados de Deos que os não amava.
> Este periodo é composto. Tem 3 orações que são: a 1ª – o pai e o filho erão preguiçosos; a 2ª – e por isso não forão ajudados de Deos; e a 3ª – que os não amava.
> A 1ª é a principal; a 2ª e a 3ª são incidentes.
> A 1ª está em ordem grammatical; a ordem grammatical da 2ª é – e elles não forão ajudados de Deos por isso; a ordem grammatical da 3ª é – que não amava-os.
> O sujeito d'esta oração concorda em numero e pessoa com o seo verbo; o artigo – o – concorda em genero e numero com o seo substantivo; e o adjectivo – preguiçosos – concorda em genero e numero com os seos substantivos – pai e filho.
> O sujeito da 2ª oração é – elles; o verbo é – forão ajudados -; o complemento d'este verbo passivo é – de Deos -; por isso – é circumstancia de causa.

> O sujeito d'esta oração concorda em numero e pessoa com o seo verbo; o pronome – elles – concorda em genero e numero com os substantivos – pai e filho – em logar dos quaes está; o participio – ajudados – concorda em genero e numero com os mesmos substantivos – elles –; o pronome – isso – está em logar da oração precedente.
> O sujeito da 3ª oração é – que -; o verbo é – amava – e o paciente é – os - .
> O sujeito d'esta oração concorda em numero e pessoa com o seo verbo; o pronome – que – concorda em genero e numero com o substantivo – Deos – em logar do qual está; o pronome – os – concorda em genero e numero com os substantivos – pai e filho – em logar dos quaes está. (ORTIZ, 1862, p. 38).

Note-se a rigidez em sua *Analyse* ao estabelecer como corretas construções tais como *darei-te*, ao invés de *te darei* ou *dar-te-ei* ou ainda *que não amava-os*, ao invés de *que não os amava*, fugindo à norma estabelecida pelo uso em benefício de uma *norma* artificial, ironicamente diversa à sua sixtaxe dita *natural* ou *regular*.

Diferentemente de Ortiz e de outros gramáticos de seu tempo, incluindo Soares Barbosa, como veremos mais adiante, Moraes e Silva não utiliza o termo *irregular* para se referir à sintaxe figurada. Ao contrário, chama a atenção para o fato de que tal uso – *Syntaxe Irregular* – não seria adequado, como se pode inferir de seu comentário a esse respeito:

> [...] outras concordâncias há de nomes no singular com adjectivos no plural; e dos adjectivos em diversos gêneros; dos verbos em diversas pessoas das expressas nas sentenças, as quaes concordâncias dão á composição aparências, ou figuras irregulares; mas não o são, usadas dos bons autores, e fundadas na theoria geral das Linguas; chamão se pois as taes concordâncias Fifuradas [...] (SILVA, 1824, p. 84). (Grifo do autor).

Por isso mesmo, Moraes e Silva (1824) não faz a distinção entre *Syntaxe Natural* ou *Regular* e *Syntaxe Figurada* ou *Irregular*, preferindo dividir a primeira em *Syntaxe de Concordancia* e *Syntaxe de Regencia*, e mostrar a segunda como usos normais, como construções possíveis do sistema linguístico da língua portuguesa, para nos lembrarmos de Coseriu (1979).

Moraes e Silva comenta em seu trabalho sobre a chamada *Ordem natural* ou *Direta* segundo a qual "[...] vai primeiro o sujeito da sentença com os seus modificantes, logo o verbo com os seus modificantes, depois o paciente com os seus, e o termo com os que o modificão" (SILVA, 1824, p. 114). Para ilustrar a dita *Ordem natural*, Moraes apresenta o seguinte exemplo: "Aquelle homem virtuoso sempre fez muito grandes bens

a todos os seus amigos, no tempo em que tinha grandes riquezas, e mesmo depois que foi pobre" (SILVA, 1824, p. 114). Uma construção ou composição invertida desse mesmo período chama Moraes de *Hyperbato*, assim demonstrado: "No tempo, em que tinha grandes riquezas, e mesmo depois, que foi pobre, fez este homem virtuoso muitos bens &c." (SILVA, 1824, p. 114).

Se a ordem, porém, fica muito *perturbada*, com difícil compreensão, chama Moraes e Silva essa figura *Synchese* (sínquese), como se vê no trecho retirado da obra *Ulissea* ou *Lisboa Edificada* e utilizado pelo gramático fluminense: "Sobre uma ponte de metal corria, *De Jupiter* o estrepito imitando *Dos trovões*, que imitar se mal podia. (*Ulissea*)[89]" (SILVA, 1824, p. 115). Trazemos abaixo a estrofe LXVII do canto V, do poema heroico de Gabriel Pereira Castro e que serviu de fonte para Moraes e Silva:

> Vês acolá Salmonio ir atrasando.
> Porque igualar-se a Jupiter queria,
> Quando com veloz carro atravessando,
> Sobre huma ponte de metal corria,
> De Jupiter o estrepito imitando
> Dos trovões, que imitar-se mal podia,
> Medindo o que há do centro á altiva ponte,
> Emulo do abrasado Phaetonte (CASTRO, 1827, p. 134).

Além da sínquese e do hipérbato, Moraes e Silva também apresenta em seu texto outras figuras de linguagem, a saber: *Elipse*, *Enálage*, *Zeugma* e *Pleonasmo*. Destas, maior atenção é dada à *Elipse*, cuja definição Moraes e Silva nos apresenta de maneira breve: "*Ellipse* é a falta de palavra, que facilmente se entende e suppre" (SILVA, 1824, p. 104). (Grifo do autor). Como exemplos de construções elípticas, Moraes e Silva nos traz alguns, como: "A Deos", que faltam as palavras *te deixo*; "As do Senhor, mil vezes", em que faltam *beijo as mãos*; "Que foram dos Troianos?", em que faltam *Que fins foram feitos* etc. (SILVA, 1824, p. 105).

Mas a *Elipse* tem, em Moraes e Silva (1824), outras funções sintáticas além da omissão de partes do discurso, intelegíveis pelo contexto, ou mesmo pelo conhecimento epilinguístico do falante. Segundo Moraes, é a partir da elipse que "[...] procedem as concordâncias de um adjectivo numa só forma modificando nomes de diverso gênero e numero" (SILVA, 1824, p. 105). Como exemplos, traz o autor os seguintes: "As aguas cobrarão o sabor, e suavidade *antiga*", ou seja, sabor *antigo* e suavidade *antiga*. "O favor

[89] Da obra *Ulisséa* ou *Lisboa Edificada*, Poema Heroico de Gabriel Pereira de Castro (1827).

e ajuda, que nelle estavão *certos*, ou seja, dois bens que estavam certos" (SILVA, 1824, p. 105).

Ainda sobre o papel da elipse e sua influência na concordância, Moraes e Silva afirma que "A concordância faz se muitas vezes com o nome, que o autor tem na mente indicado talvez por outros equivalentes" (SILVA, 1824, p. 105). Os seguintes exemplos, retirados de alguns escritores clássicos, são ilustrativos, dos quais mostramos três: "A causa de el Rey mandar lançar esta *gente* por toda aquella Costa, *vestidos* e bem *ataviados*, erão negros de Guiné". "Achou o *segredo* de sua alma *vestida* de algumas roupas Indias". "Lingua tem *V. Alteza*. *Elle* por si lho diga" (SILVA, 1824, p. 106). (Grifos do autor).

A atribuição de tais concordâncias à elipse em Moraes e Silva não são coincidentes em Jerônimo Soares Barbosa, para quem essas "aparentes irregularidades" são exemplo de *Silepse* ou *Síntese*. Ao tratar desse aspecto na *Syntaxe Irregular*, assim define o autor essa figura de linguagem:

> *Syntaxe de Concordancia Irregular, reduzida a Regular pela Sylepse*
>
> Há discordâncias aparentes, em que por huma parte o adjectivo parece discordar do seu substantivo, ou em gênero, ou em numero, ou em tudo isto; e por outra o verbo parece discordar do seu sujeito, ou em numero, ou em pessoa. Procede isto de que a concordância não se faz então de palavra com palavra, mas de palavra com huma idea. O entendimento obrigado da necessidade, e auctorizado pelo uso, sem se ligar á terminação da palavra, liga lhe outra idea de diferente gênero, com a qual a concorda; vindo assim a fazer huma discordância material e aparente para fazer huma concordância real. A isso derão os Grammaticos o nome de *Sylepse*, ou *Synthese*, que querem dizer *Concebimento*, ou *Combinação* (BARBOSA, 1922, p. 378). (Grifo do autor).

Divide Soares Barbosa a *Sylepse* em tres espécies, a saber: *Sylepse de Genero*, *Sylepse de Numero* e *Sylepse de Pessoas*. Como esta figura de linguagem, assim como as outras trazidas por Moraes e Silva (Zeugma e Enálage) não foram objeto de estudo de José Ortiz, não discorreremos, neste trabalho, sobre como elas foram tratadas tanto por Soares e quanto por Moraes.

Francisco Sotero dos Reis, por sua vez, não apresenta em sua gramática a sintaxe figurada, conforme fizeram seus pares à época, restringindo-se à *Sintaxe Regular*, dividida em duas partes: *Syntaxe de Concordancia* e *Syntaxe de Regência*. A única menção que o autor maranhense faz a esse respeito encontra-se já no final de sua

gramática, na seção intitulada *Modelos de Analyse*, em que ele faz análises morfossintáticas de diversos tipos de orações. Nessa seção, Sotero faz o seguinte comentário sobre sintaxe figurada:

> Dividiam ainda os grammaticos a Syntaxe em syntaxe natural e syntaxe figurada, o que tanto se pode applicar á syntaxe das palavras, como á das proposições. Mas ésta divisão não tem verdadeira importância grammatical, visto como o discurso é sempre mais ou menos figurado em toda e qualquer língua, por isso deixo de lhe dar aqui seguimento. Basta que o alumno saiba que pela syntaxe natural se deve dizer: - *Deos creou o mundo em seis dias, e Deos descansou no sétimo dia*; - *Eu pergunto d'onde vens tu*? – e que pela figurada se pode dizer: - *Deos creou o mundo em seis dias, e descansou no sétimo*; - *D'onde vens*? (REIS, 1871, p. 273). (Grifo nosso).

E por não dar a mesma importância a essa distinção, entre sintaxe natural e sintaxe figurada, Sotero dos Reis não aborda a questão da chamada *ordem direta* ou *natural/gramatical* em sua gramática, como fizeram seus pares aqui estudados. Porém, os estudos relacionados às questões de sintaxe figurada não passaram ao largo das investigações linguísticas de Sotero dos Reis como podia parecer. A estes e outros estudos Sotero dos Reis reservou outro lugar. São nas *Postillas de Grammatica Geral* (1868)[90] que iremos encontrá-los. Essa informação, aliás, o autor já deixa em sua gramática ao dizer que "Quanto às principais figuras de syntaxe, *Ellipse*, ou suppressão, *hyperbato*, ou transposição e deslocação, *Syllepse*, ou discordância apparente, &c., remetto o alumno ás minhas *Postillas Gramaticaes*, onde tracto largamente da matéria" (REIS, 1871, p. 273-274). (Grifo do autor).

Dessa forma, voltemos a Moraes e Silva e vejamos como ele aborda o uso do *Pleonasmo* – já mostramos os usos do hipérbato e da elipse em sua gramática –, para, em seguida, observarmos o que Soares Barbosa e Sotero dos Reis nos trazem sobre as outras figuras de gramática apresentadas em José Ortiz,

Sobre *Pleonasmo*, Antonio de Moraes e Silva afirma que:

> O *Pleonasmo* consiste em usar mais palavras das necessárias para a perfeita declaração de sentença: se isto se faz por belleza é uma figura Rethorica: v.g. "*ainda ainda* imos gastando do que trouxemos:". "Escapei quando *já já* me engulla". Quando porem a redundancia não serve de ornamento; é uma incorreção, e *Perissologia*: v.g. "*Nesta* terra vimos também *nella* Mouros casados: Está uma fonte, *em que* dentro

[90] Infelizmente, só encontramos esta obra no final deste trabalho, não tendo tido, portanto, o tempo necessário para um estudo detalhado de seu conteúdo. Preferimos, assim, deixá-la de fora deste estudo, reservando-a para outros trabalhos a serem desdobrados após este.

> *nella* nasce água [...]: As minhas botas, *que é dellas ellas*?". Todas essas perissologias são viciosas e incorretas [...] (SILVA, 1824, p. 113-114).

Assim explicado, deduz-se em Moraes e Silva que o pleonasmo somente se considera um vício de linguagem quando utilizado de forma redundante, como se viu nos exemplos por ele apresentados. De outra forma, serve como recurso estilístico, como se pode ver em trecho retirado dos *Lusíadas*, do qual se serviu Moraes e transcrito abaixo:

> Para o Ceo cristallino alevantando
> Com lagrimas *os olhos* piedosos,
> *Os olhos*, porque as mãos lhe estava atando
> Hum dos duros ministros rigorosos... (CAMÕES *apud* SILVA, 1824, p. 113).

Ortiz (1862), por seu turno, limitou o uso do pleonasmo a uma construção viciosa e que deveria ser evitada, sem mostrar sua aplicabilidade estilística como fizera Moraes e Silva (1824), preferindo apresentar aos seus discípulos que:

> Ha pleonasmo nas seguintes expressões: ver com os olhos; ouvir com os ouvidos; subir para cima; descer para baixo; avançar para diante; recuar para traz: porque as circumstancias, que acompanhão esses verbos, são superfluas por isso que em nada augmentão os significados dos mesmos verbos (ORTIZ, 1862, p. 113).

Mas, ao apontar as incorreções oriundas de tal figura de linguagem, mostra a seus alunos *Eu darei-te isto* como correto, conforme se vê, na sua *Analyse de oração com PLEONASMO*, no final da Parte I.

> ANALYSE de oração com PLEONASMO – Na oração – Te darei a ti –, ou a palavra – te – ou as palavras – a ti – são superfluas, e por isso dá-se n'esta oração a figura chamada – Pleonasmo -, a qual desapparecerá com a ordem grammatical de um dos modos seguintes, e supprimindo-se uma das ditas circumstancias: Te darei, ou Darei a ti.
> Na mesma oração – Te darei a ti – há ellipse: porque faltão o sujeito e o paciente; há hyperbato, porque a palavra – te – não está no seo logar; e há pleonasmo, porque uma das duas circumstancias é superflua e não exigida pela Syntaxe Natural.
> Estas tres figuras vão desaparecer com a ordem grammatical deste modo: Eu darei isto a ti, ou *Eu darei-te isto* (ORTIZ, 1862, p. 43). (Grifo nosso).

Antes de partirmos para as comparações em Soares Barbosa dos casos que envolvem a *elipse,* o *hiperbato*, e o *pleonasmo,* base da *Syntaxe Irregular* de Ortiz, trazemos alguns trechos da discussão que o autor apresenta em sua *Grammatica*

Philosophica acerca da chamada *Construcção Direita da Oração*, ou seja, aquilo que Ortiz chama de *Ordem Natural* do discurso, como já vimos acima, em sua *Syntaxe Natural ou Regular*.

Soares Barbosa nos relembra que

> *Syntaxe* e *Construcção* são couzas differentes. A syntaxe não consiste senão nos signaes escolhidos por qualquer língua para indicar as correlações e relações das ideas, exprimidas pelas palavras. A construcção porêm consiste nos differentes arranjamentos e collocações, que se podem fazer destas mesmas palavras na oração, salvas suas concordâncias e regências (BARBOSA, 1822, p. 411-412).

Assim posta a diferença entre *sintaxe* e *construção*, resta claro em Barbosa que o poder criativo do usuário sobrepõe-se às amarras do rigor gramático, o que não impede que se produzam enunciados que não transgridam o sistema linguístico. Para Barbosa (1822, p. 412), "como estes arranjamentos das palavras e das frases podem variar segundo as differentes disposições, que ou pede a necessidade da enunciação, ou se permitte o gênio do escriptor, as construcções são também differentes, porêm a syntaxe fica sempre a mesma".

Essa observação sobre a diferença entre sintaxe e construção em Soares Barbosa demonstra como a obra de José Ortiz se encontra, de certa maneira, obsoleta em sua teorização da língua. Dizer, por exemplo, que "HYPERBATO é a figura que nos permitte mudar o logar natural das palavras na oração", significa dizer que a sintaxe, ao contrário do que postula Barbosa, não "fica sempre a mesma". A ideia de "lugar natural" na Sintaxe é desfeita em Jerônimo Soares Barbosa, quando este autor compara duas construções: uma *direita* e outra *invertida* de um mesmo enunciado:

> Exemplo de construcção direita: *Hum príncipe, que cumpre exactamente com suas obrigações, merece o amor de seos vassalos, e a estimação de todos os povos*. Aqui *Hum príncipe* he o sujeito da oração, e o objecto principal, de que se falla, o qual nada suppõe d'antes, e todas as mais palavras, que se seguem, se vão referindo successivamente cada huma áquella, que lhe precede, de sorte que o sentido se vai desenvolvendo á medida, que a oração vai correndo.
> Viremos agora a mesma oração deste modo: *Merece o amor de seos vassalos, e a estimação de todos os povos hum príncipe, que cumpre exactamente com suas obrigações*. A ordem aqui já he invertida; porque principia pelo verbo, que suppõe d'antes hum sujeito, e vai a oração continuando assim suspensa até chegar a elle. Ambas estas construcções podem chamar *naturaes*, porque ambas são necessárias, e usadas, mais ou menos em todas as línguas (BARBOSA, 1822, p. 412-413). (Grifo do autor).

Portanto, e isto Barbosa deixa bem evidente, o chamado *rigor gramático* em José Ortiz não deveria ser sinônimo de *Syntaxe Natural*. O *regular* e o *irregular* na sintaxe são características *naturais*, *normais* de qualquer sistema linguístico. Para Ortiz, porém, somente na ordem direta (*direita* em Soares Barbosa) é que se encontra o enunciado contemplado pela *ordem natural* ou *gramatical*, como se observa desse exemplo:

> ANALYSE DE ORAÇÃO COM HYPERBATO. – Na oração – Santificado seja o vosso nome – o sujeito não está no logar que lhe compete; e o participio tambem não está no seo logar; por isso dá-se n'essa oração duas vezes a figura chamada – Hyperbato -, a qual desapparecerá com a ordem natural ou grammatical, d'este modo: O vosso nome seja santificado (ORTIZ, 1862, p. 45).

Como vimos, certamente Soares Barbosa diria que tanto *Seja santificado o vosso nome* quanto *O vosso nome seja santificado* são construções *naturais*, posto que

> [...] para a direita se chamar a natural com exclusão da invertida, seria preciso que tivesse seu prototypo na mesma ordem successiva das ideas em os pensamentos. Porêm as ideas de qualquer pensamento são simultâneas no espírito, bem como o são á vista todos os objectos de huma fachada, para se fazer idea de todos della (BARBOSA, 1822, p. (413). (Grifo nosso).

O trecho por nós grifado deixa claro que a chamada *ordem natural* de José Ortiz induz à crença de que a *Syntaxe Natural* ou *Regular* traz as formas "corretas" de expressão, ao passo que a *Syntaxe Figurada* ou *Irregular* "permite" o uso de construções negadas pela *Regular*. Isso nos fica evidente em todos os momentos em que o professor gaúcho faz *analyses* de orações que contêm figuras, colocando-as sempre na *ordem natural* ou *gramatical*, como se observa em mais este exemplo:

> ANALYSE de oração com – ELLIPSE – Na mesma oração – Santificado seja o vosso nome – fallão: 1ª a conjuncção – que -, e 2º, o complemento do verbo passivo; por isso dá-se nesta oração duas vezes a figura chamada – Ellipse – a qual desapparecera, com a ordem grammatical, deste modo: Que o vosso nome seja santificado pelos homens (ORTIZ, 1862, p. 45).

Sobre o que afirma Soares Barbosa acerca da simultaneidade dos pensamentos em nosso espírito para justificar a existência de mais de uma *ordem natural* do discurso, os padres de Port-Royal já diziam, no século XVII, que:

> Como, porém, os homens seguem mais o sentido de seus pensamentos que as palavras das quais se servem para expressá-los, e que, para

> abreviar, muitas vezes suprimam alguma coisa do discurso, ou ainda que, tendo em vista a elegância, deixem aí alguma palavra que parece supérflua, ou que invertam a ordem natural, daí se originou quatro modos de falar, denominados *figurados*, que são como outras tantas irregularidades na Gramática, ainda que sejam por vezes aperfeiçoamentos e beleza nas línguas (ARNAUD & LANCELOT, 2001, p. 128). (Grifo nosso).

Dando a José Ortiz o "benefício da dúvida", podemos conceber, talvez, que tenha sido mais um problema *didático*, uma maneira pouco clara de tratar da questão da ordem das palavras no discurso, cometendo, inclusive, alguns equívocos ao mostrar como em ordem gramatical, portanto, corretas, construções como *que não amava-os* e *darei-te*, do que propriamente "incompetência linguística". Infelizmente, não há na obra de José Ortiz nenhum catálago de obras consultadas ou referência a outros gramáticos que pudesse nos levar a uma consulta paralela, e assim, dirimir nossas dúvidas quanto à origem de suas reflexões linguísticas. Não nos parece que tenha ido a nenhum dos três autores que escolhemos para esse trabalho comparativo.

Se tivesse consultado Soares Barbosa, por exemplo, veria nele que o *Hipérbato* não é, segundo o autor, uma inversão de termos próximos ou justapostos, mas sim uma outra figura: uma *Anástrofe*. Soares Barbosa faz essa distinção tomando-a dos gramáticos gregos e latinos (embora só mencione Cícero). Tanto a ordem direita (direta) quanto a ordem invertida são para Barbosa construções naturais das ideias em nosso pensamento; já o hipérbato, não. Para Soares Barbosa, é a anástrofe e não o hipérbato que pode – e deve – ser utilizada, em muitas siuações, para estabelecer correlações entre os termos com maior clareza, onde a ordem direita não o faria.

A esse respeito – da diferença entre *anástrofe* e *hipérbato* – assim se coloca nosso ilustre gramático português:

> As construcções *Direita* e *Invertida* são ambas *naturaes*, porque ambas, quanto lhes he possível, se conformão á ordem, com que nosso espírito concebe as couzas. Elle concebe os objectos junctos com suas relações ao mesmo tempo, e liga assim tudo sem todavia fazer succeder huma idea á outra. O discurso não pode fazer o mesmo. Como suas palavras se succedem necessariamente humas ás outras, as ideas, que as mesmas representão, hão de hir tambem necessariamente humas após as outras. Mas em que o discurso póde imitar o pensamento he em ligar humas com outras, as ideas correlativas, pondo junctas immediatamente as palavras, que as significam. Ora, esta união he a que se vê tanto na construcção direita, como na invertida. Ou o substantivo va atraz, ou adiante do adjectivo, a ordem he differente porêm a ligação he a mesma. Não succede já o mesmo no *Hyperbato*, ou ordem transposta. (BARBOSA, 1822, p. 423-424). (Grifo do autor).

O uso de anástrofe em certas construções, segundo Soares Barbosa, justifica-se para atender às necessidades de clareza, que nem sempre são atendidas pela ordem gramatical ou direta/natural, como em: 1) Para aproximar mais as ideias relativas; 2) Para evitar as anfibologias (ambiguidade); 3) Para dar força aos contrastes; 4) Pela necessidade de juntar em um único período ou pensamento vários pensamentos parciais; 5) Para o uso consagrado em frases interrogativas e exclamativas (BARBOSA, 1822).

Já o hipérbato, em que pese a sua utilidade, especialmente na pena de poetas e escritores, é tratado com ressalvas por Soares Barbosa, uma vez que o seu mau uso pode mais "perturbar" do que clarear o entendimento. Diferentemente da anástrofe, o hipérbato se define em Barbosa como a ruptura ou transposição de estruturas sintáticas, tais como a separação (não inversão) do adjetivo e seu substantivo, o verbo de seus complementos (objeto direto, objeto indireto, advérbios ou locuções adverbiais), complementos nominais de seus antecedentes etc. recursos estilísticos que, segundo o autor, nem sempre são úteis. O seguinte comentátio de Soares Barbosa exprime bem sua posição acerca do uso do hipérbato:

> A licença de separar huma couza de outra se a póde haver, só será tolerada nos Poetas, mas nunca louvada; como não louvo, nem em Mausinho, dizer em seu *Affonso Africano*, IX, 73. Entre *todos* c'õ dedo eras *notado*, *Lindos moços* de Arzilla, *em galhardia*. Isto he: *Entre todos os lindos moços de Arzilla, com o dedo eras notado em galhardia*, &c.: nem tão pouco em Franco Barreto, *Eneid*. I, 132. Por ver em que montanhas, se dos mares livrou, anda vagando, e em que lugares. Isto he: *Por ver em que montanhas, e em que lugares anda vagando, dos mares se livrou* (BARBOSA, 1822, p. 432-433). (Grifo do autor).

Passemos, agora, a ver o tratamento dado à *Elipse* na *Grammatica Philosophica* de Jerônimo Soares Barbosa.

Barbosa define *Elipse* ou *Falta* como "[...] huma figura pela qual se cala alguma palavra, ou palavras necessárias para a integridade grammatical da frase, mas não para a sua intelligencia" (BARBOSA, 1822, p. 404). Divide a elipse em duas espécies: a com fundamento na *Razão* e outra no *Uso*. As com fundamento na razão são aquelas que já trazem no enunciado algum termo já mencionado, e cuja ausência se deduz facilmente pelo contexto.

Vejamos alguns exemplos de elipses fundadas na razão, trazidos por Soares Barbosa (1822, p. 405) e transcritos em ortografia e pontuação atuais: "No céu criou Deus

os anjos; no ar, as aves; no mar, os peixes; na terra, as plantas, os animais e, ultimamente, os homens". Neste exemplo, o verbo *criar* está subentendido em todos os demais pacientes (objetos diretos), não sendo necessária sua repetição. "O mercador no trato, o lavrador no campo, o bom frade na religião se deleita". Neste outro exemplo, o verbo *deleitar-se*, embora no final do período, é facilmente deduzido como verbo dos sujeitos "o mercador" e "o lavrador". "A ingratidão, que perverte o juízo, que perturba a razão, que cega o entendimento, que corrompe a vontade, impede o caminho da salvação". Neste último exemplo, está claro que o sujeito de *perverter*, *perturbar*, *cegar*, *corromper* e *impedir* é um mesmo: *A ingratidão*.

Todos esses exemplos, segundo Soares Barbosa, fundamentam-se na razão, ou lógica interna da língua, o que é mais ou menos comum em vários idiomas. Já a elipse fundada no uso é típica de um determinado idioma e não serve como modelo para qualquer outra língua. Somente ao usuário, familiarizado com a língua em questão – seja ele nativo ou não – , caberá o entendimento daquilo que estiver oculto ou faltante no enunciado. Dessa forma, o que está elidido vem de fora do enunciado, diferentemente da elipse fundamentada na razão que, como se viu, já tem em seu discurso o elemento a ser deduzido em outros lugares em que está ausente.

Portanto, se digo que *o Ramiro estava vazio no domingo* a alguém que não mora em Aracaju, muito provavelmente essa pessoa não saberá que se trata de um restaurante (Restaurante *O Ramiro*), pois poderia tratar-se de um estádio de futebol, uma praça de eventos, um bar etc.. Da mesma maneira, se digo *O Amazonas*, *O São Francisco*, *O Vaza Barris* etc., muito provavelmente saberemos que se tratam de rios. Não esperemos, porém, que um estrangeiro os reconheça como tal.

Soares Barbosa (1822, p. 407-408) ensina, também, que algumas orações são elididas para efeito de simplicidade na expressão do falante, mas que são igualmente fundamentadas no uso, ou seja, próprias de uma língua. Assim, quando dizemos, segundo o autor, "O Tejo, rio principal da Europa", há a elisão de *que é* (O Tejo, *que é* o rio principal da Europa).

Várias outras elipses, típicas da língua e, portanto, fundamentadas no uso, como já ensinou nosso gramático lusitano, servem para melhorar a comunicação e o entendimento. Para Soares Barbosa, "As [...] elipses são úteis no estylo simples para lhe dar mais luz e clareza, porque quanto menos palavras se empregão em huma frase, mais se chegão as ideas humas ás outras, e melhor se percebem assim suas relações" (BARBOSA, 1822, p. 409).

Sobre o *Pleonasmo*, não encontramos, ao menos na obra consultada para este trabalho, qualquer menção a essa figura.

6.20. Considerações parciais

O estudo comparado do compêndio gramatical de José Ortiz (1862), o *Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza*, com as obras de Antonio de Moraes e Silva (1806; 1824), Jerônimo Soares Barbosa (1822) e Francisco Sotero dos Reis (1871), nos permite tecer algumas considerações.

Compulsando as quatro obras, tendo a de Ortiz (1862) como objeto de estudo a ser analisada, observamos que em muitas situações não há correspondência entre suas classificações tanto no que tange à morfologia quanto à sintaxe. Mesmo entre aqueles que serviram de parâmetro para o cotejo – Moraes, Soares Barbosa e Sotero dos Reis –, percebemos diferenças de classificação e/ou definição de certas partes do discurso. Este fato demonstra que os estudos gramaticais da língua portuguesa no século XIX ainda estavam "titubeantes", com cada autor buscando definições para as diferentes categorias gramaticais. Como pudemos atestar em face ao exposto, ainda não havia uma normativização.

No que concerne aos conteúdos e à sua distribuição, as obras também diferem entre si. A *Grammatica Philosophica*, de Jerônimo Soares Barbosa, segue a divisão clássica das obras desse gênero nesse período, dispondo-se em quatro livros, a saber, Livro I *Ortoépia*, Livro II *Ortografia*, Livro III *Etimologia* e Livro IV *Sintaxe*. Fonte de referência para outras gramáticas, a obra de Soares Barbosa certamente não é vocacionada ao ensino escolar, porém, é nesta obra que encontramos as mais variadas (e detalhadas) explicações para cada tema. Chamou-nos especialmente a atenção a diferenciação dada por S. Barbosa entre *sintaxe* e *construção*, algo não visto nos demais autores, pelo menos não tão lucidamente quanto em Soares Barbosa.

O *Epítome* de Moraes e Silva é igualmente uma obra muito rica em informações, principalmente em termos das fontes literárias selecionadas e adotadas como exemplos, embora, como o nome sugere, seja um "resumo gramatical". Talvez por essa razão, deixa de fora as questões fonéticas e trata, muito superficialmente, das referentes à ortografia. Seu foco está essencialmente na morfologia e na sintaxe. Não por acaso, divide-se em apenas dois livros, a saber, Livro I *Das palavras por sis sós, ou partes da Sentença* e Livro II *Da Composição das partes da Sentença, ou Syntaxe*. Embora esta obra tenha

surgido, primeiramente, em 1806, como compendio separado, ela veio publicada junto com o *Diccionario da Lingua Portugueza* (1813), o que mostra sua vocação para o ensino escolar (ao menos para a consulta dos professores), ainda que não utilizada diretamente em sala de aula.

Sotero dos Reis encontra-se entre Soares Barbosa e Moraes e Silva, tratando de maneira bastante pedagógica praticamente todos os conteúdos abordados por Barbosa. Deixa de fora, no entanto, a abordagem sobre a sintaxe figurada, a qual será estudada, como mencionamos, em sua outra obra, as *Postillas de Grammatica Portugueza* (1868), a que só tivemos acesso no final deste trabalho. Sua obra se divide em *Etimologia*, *Sintaxe*, *Ortografia* e *Prosódia*. Esta obra foi adotada em várias províncias do país, tendo grande aceitação em diversas escolas pela qualidade das explicações e exemplos trazidos em cada conteúdo tratado. O que a difere das obras de Soares Barbosa e de Moraes e Silva é que Sotero não é prolixo em suas explanações, porém, não economiza nos exemplos. Diferentemente de Barbosa, deixa a ortografia e a fonética para o final de sua obra, preferindo incluir uma seção inteira para a análise morfossintática de diversas orações, que serve como modelo para os estudantes. No que se refere às classificações e/ou definições, difere em alguns lugares de Moraes e Silva e de Soares Barbosa, como já mencionado.

A obra de José Ortiz, assim como a de Antonio de Moraes e Silva, aborda apenas duas áreas do saber linguístico, ou seja, a morfologia e a sintaxe. Não teve a mesma projeção que as demais, não passando da 1ª edição (não há menção, mesmo do autor, acerca de outras publicações no período em estudo). Os conteúdos estão divididos em duas partes da gramática que, como se viu, tem como método a memorização dos assuntos (Parte I) antes de serem repetidos com outros exemplos (Parte II) para os chamados "alunos avançados".

Em comparação com as demais, podemos dizer que lhe falta um bom planejamento e boa organização das partes para um eficiente aprendizado de seus conteúdos. A divisão em duas partes, uma para iniciantes e outra para avançados no mesmo espaço não nos parece, do ponto de vista didático-pedagógico, uma escolha adequada. As explicações e exemplos deixam a desejar em vários momentos, justamente por não haver uma lógica interna da obra. Frequentemente, é solicitado ao aluno que retome algum tópico na parte anterior (da Parte II para a Parte I), o que rompe a linha de raciocínio do aprendiz.

Os *Conselhos*, como já aqui transcritos, deixam entrever que os alunos deveriam antes memorizar as estruturas da língua e, a partir de modelos pré-definidos pelo professor ou retirados de "trechos de livros adoptados em quaisquer escolas", deveriam trazer "escriptos augmentados", supostamente de sua autoria. Não cremos que tal feito tenha tido o esperado sucesso.

No concernente ao processo de normatização da língua portuguesa no Brasil, o exemplo de José Ortiz, como autor de uma obra de referência recomendada à Província de Sergipe del Rey, nos mostra a existência de uma elite, formada geralmente por advogados, médicos e demais profissionais liberais "preocupados" com o ensino de uma norma-padrão nas escolas brasileiras. Arrogavam-se estes ilustres cidadãos o direito e o "dever" de escrever obras e compêndios escolares, como foi o caso do médico Ernesto Carneiro Ribeiro, na Bahia, e do advogado José Alexandre Passos, em Alagoas, apenas para citarmos dois nordestinos de renome, envolvidos nessa "missão".

Em suas obras, o padrão era, notadamente, o lusitano, visto como o modelo linguístico a ser adotado pelo "bom falante". "Falar e escrever bem" significava a adoção da norma lusitana, sendo tudo aquilo que dela fugisse considerado barbarismo ou solecismo.

Nesse aspecto, em que pesem algumas distorções conceptuais – e mesmo gramaticais – encontradas no trabalho de José Ortiz, sua obra é uma a mais a se juntar às obras que tinham como propósito o ensino de uma norma que não condizia com as variedades em uso no país, mesmo entre pessoas escolarizadas, incluindo-se escritores e poetas nacionais já afamados.

Por fim, temos a dizer que o estudo comparado da obra de José Ortiz com as de Jerônimo Soares Barbosa, Antonio de Moraes e Silva e Francisco Sotero dos Reis nos trouxe a possibilidade de conhecer mais e melhor não só sobre o processo histórico de normatização do português no Brasil, mas, e principalmente, sobre a gramaticografia da língua portuguesa no nosso país.

Considerações Finais

O estudo sobre o processo de normatização do português na Província de Sergipe del Rey, por meio da análise comparada da obra de José Ortiz (1862), é um trabalho que vem a se somar a tantos outros já apresentados – e que estão ainda por vir à luz – que tratam da história do português no Brasil. Não se trata, contudo, de uma história unicamente "linguística", através da qual apontamos os processos que teriam sido responsáveis pelo surgimento da(s) variedade(s) popular(es) brasileira(s) da língua portuguesa. Tampouco tivemos a presunção de reescrever uma história social da língua nacional, ou de sua história externa. Isso muitos outros já o fizeram com muita competência e maestria, alguns dos quais citados em nosso estudo (Serafim da Silva Neto, Antônio Houaiss, Rosa Virginia Mattos e Silva, Carlos Alberto Faraco).

Nosso trabalho insere-se, como vimos, na História da Cultura Escrita, via escolarização em perspectiva histórica, vindo a contribuir com mais informações que reforçam e corroboram resultados já trazidos a público sobre os caminhos percorridos pela língua portuguesa no Brasil, desde sua colonização até os nossos dias. Nesse sentido, escolhemos o processo de normatização da língua portuguesa na Província de Sergipe oitocentista por entendermos que seria mais um matiz a ser acrescentado ao grande "caleidoscópio" que constitui a história social da língua portuguesa em nosso país.

Nesse percurso histórico, transitamos, necessariamente, por outros campos e dimensões da história, como foi ao dialogarmos com a História Social, com a História da Educação e, obviamente, com a História Cultural. Esse diálogo entre os diferentes campos da história nos permitiu uma maior e melhor compreensão do processo de normatização da língua portuguesa, pois existe uma clara inter-relação entre eles. Vimos, por exemplo, que decisões políticas e religiosas tomadas por aqueles que detinham o poder tiveram impacto direto em questões sociais e econômicas, reverberando, assim, nos assuntos ligados à educação e, por extensão, à normatização linguística.

No que concerne ao nosso campo empírico – a Província de Sergipe del Rey –, os dados sócio-históricos levantados sobre sua constituição, desde os primórdios, quando ainda fazia parte da Província da Bahia, até muitos anos após a sua emancipação política, em 8 de julho de 1820, mostraram o completo estado de abandono, de pobreza e de falta de perspectiva em que se encontrava Sergipe, tanto no período colonial quanto no imperial. Como pontuamos em vários lugares, ao longo de nosso texto, a população

sergipana, predominantemente mestiça, era carente de tudo, e isso inclui o acesso à educação de qualidade, que, como se viu, não era minimamente ofertada (a angústia em alguns relatórios de diretores da instrução pública, bem como de alguns presidentes provinciais, como mostramos, ilustra bem essa calamidade social).

Apesar da riqueza da Província de Sergipe, que se pôde atestar por meio de diversos relatórios presidenciais, nos quais se detalham a produção açucareira e algodoeira, bem como a de bovinos e demais víveres, sendo boa parte dessa produção exportada tanto para outras províncias quanto para outras nações, o que se constatou foi que essa riqueza permanecia nas mãos de uma elite, cujos filhos puderam dela se aproveitar, propiciando-lhes, no que concerne à educação, o acesso às (poucas) escolas particulares existentes (ou à instrução domiciliar, por meio do recebimento de preceptores em suas casas-grandes), principalmente em Estância e Laranjeiras, onde concluiriam seus estudos (primário e secundário), para, depois, ou iniciarem os cursos preparatórios para o ensino superior, especialmente os bacharelados em Direito ou Medicina, ou irem à busca de mais reputada formação na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra, em Portugal, de onde boa parte da intelectualidade brasileira se formou, para depois retornarem ao Brasil e assumirem cargos nos altos escalões do governo (provincial e/ou central).

Ao restante da população, o que lhes sobrou, quando sobrou, foram "escolas" sem as mínimas condições estruturais para receber suas crianças. Aliado a isso, a maior parte dos professores não tinha formação adequada, muitos deles tendo entrado para a vida do magistério por falta de opção, por infortúnios de suas empreitadas profissionais, ou mesmo por indicação ou "apadrinhamento" político. Muitos desses mestres davam aulas em suas próprias residências, onde a rotina doméstica se "imiscuía" com as supostas práticas pedagógicas. A falta de "utensis", ou seja, de material escolar e didático, tais como livros, cadernos, canetas (penas), mesas, quadros, bancos, taboadas, mapas, dicionários, gramáticas etc., também contribuiu para que as aulas não tivessem o resultado esperado. Some-se a tudo isso a inexistência de um método de ensino definido. Pudemos constatar de nossas diversas leituras e pesquisas em fontes primárias e secundárias que o propalado método mútuo, ou *Lancasteriano*, foi aplicado (exceto) em uma única escola em São Cristóvão, como afirma Thetis Nunes (1984), sem, contudo, ter a autora sergipana mencionado o nome da dita instituição, não pode ter sido adotado como concebido.

Chegamos a essa conclusão pelo fato de que nenhum dos governantes provinciais investiu na construção de escolas que tivessem o espaço físico adequado para atender ao

quantitativo de alunos que o método mútuo demandava. A quase totalidade das casas era alugada a terceiros, e estas eram de tamanho muito reduzido, impróprias para tal fim. Há diversos relatos nos relatórios presidenciais acerca da falta de espaço nas casas, além de questões referentes à má higiene em tais ambientes. Ademais, como já aludido, os professores, salvo em alguns poucos casos em que um ou outro governante provincial se predispôs a enviar cidadãos a outras províncias, especialmente à da Bahia, para que se instruíssem no método mútuo, a esmagadora maioria dos mestres e das mestras não tinha formação nenhuma no referido método. Muitas são as reclamações dos diretores e inspetores da instrução pública sobre a péssima qualidade dos professores, sobre a sua inépcia, irresponsabilidade, mas, também, sobre a sua imperícia e incapacidade, o que reforça a nossa crença sobre a não adoção do método mútuo – e de qualquer outro método, é bom que digamos – pelo simples fato de não terem sido preparados para o cumprimento de sua profissão. Pelo que se entrevê dos diversos relatos dos diretores e inspetores da instrução pública, muitos dos professores de Primeiras Letras não seguiam um método ou padrão pedagógico, mas sim uma "mescla" de práticas pedagógicas.

Em diversos momentos, nos textos dos relatórios dos diretores da instrução pública, encontramos a sugestão de que se adotasse o método dito "eclético". Tal sugestão residia no fato de que o método mútuo já não era unanimidade na Europa e já não gozava do mesmo prestígio na maioria das províncias do Império. Além disso, como já salientado, nem tínhamos as condições estruturais para a sua adoção, e muito menos possuíamos material humano qualificado para sua implementação. Lembremo-nos de que, apenas com o surgimento do Colégio Atheneu Sergipense, já na década de 70 do século XIX, é que teremos a inauguração da Escola Normal sergipana no prédio do famoso colégio, sem, contudo, que houvesse uma boa procura para o curso de formação docente. Esse fato indica o baixo prestígio que a profissão docente "ostentava", consequência das péssimas condições de trabalho e salários muito pouco sedutores.

Se as condições de ensino para as camadas subalternas eram as mais desfavoráveis – e aqui nos referimos, igualmente, aos brancos pobres e não só a índios e a pardos–, imagine-se, então, a condição do negro, liberto ou escravizado, a quem a instrução básica era proibida. Mesmo entre os pardos que tinham direito à instrução, como se viu em Mott (1986), era baixa a adesão escolar, engrossando ainda mais a multidão de analfabetos que compunha a sociedade sergipana de então.

Em um ambiente social cujo nível de letramento era quase inexistente, alimentado por um sistema escolar caótico, que não privilegiava os cidadãos mais necessitados, que

"usurpava" de seus cidadãos de cor o direito à escolarização pelo fato de não os reconhecerem como iguais, perguntamos: quem teria condições de aprender e manejar a norma que se pretendia padronizada no Brasil do XIX? A realidade social sergipana não era muito diferente de suas coirmãs, porém, por se tratar da menor província entre as demais, o abismo social entre a elite branca aqui dominante e a grande massa de desprovidos fazia-se sentir mais agudamente.

Sem acesso à cultura escrita, cujo principal veículo de difusão era a escola, a língua portuguesa seguiu "solta" na boca das massas, sem as rédeas da normatização, adquirida via transmissão oral irregular, com os desvios e distorções que deram origem, assim, ao português popular brasileiro, ele mesmo variando localmente, de região para região, de província para província.

Nas (poucas) escolas públicas onde os alunos tiveram a possibilidade de contato com a cultura escrita, a quantidade de livros para leitura era restrita, mesmo escassa, havendo relatos de vários alunos tendo de dividir o mesmo compêndio com seus colegas, ao mesmo tempo. No que concerne aos compêndios voltados ao ensino de gramática nacional, a pouca quantidade dessas obras nas escolas não reflete, porém, a abundância de publicações, tanto por autores portugueses quanto por nacionais, especialmente a partir da segunda metade do século XIX. Um grande número de intelectuais, nem sempre com formação específica no mundo das Letras – muitos deles tendo como formação primeira a de médicos ou advogados – pôs-se a escrever obras de referência, como foi o caso de José Ortiz, médico do Rio Grande do Sul, Ernesto Carneiro Ribeiro, médico da Bahia, e o nosso grande Antônio de Moraes e Silva, Bacharel em Direito, formado em Coimbra, apenas para citarmos alguns.

Sendo a sua quase totalidade de inspiração filosófica, as gramáticas do período, embora definidas como "escolares", pouco se distanciavam da formatação, configuração e distribuição temática e metodológica de suas precursoras dos séculos XVII e XVIII, incluindo-se aí as técnicas mnemônicas, que visavam ao automatismo linguístico, sem proporcionar ao alunado condições de reflexão sobre a língua e seu manejo em contextos variados.

A obra de José Ortiz (1862), analisada à luz das gramáticas de Jerônimo Soares Barbosa (1822), Antônio de Moraes e Silva (1806; 1813; 1824) e Francisco Sotero dos Reis (1871), é mais um exemplo de obra gramatical calcada na filosofia da linguagem e que adotava, como método de ensino-aprendizagem um "roteiro fixo" para a

memorização das estruturas linguísticas, descontextualizadas e, como vimos, muitas vezes equivocadas do ponto de vista da própria norma (no sentido de *normal*) da língua.

O estudo e análise desta obra permitiu-nos constatar, ademais, que havia ainda uma considerável inconsistência entre os diversos autores sobre, por exemplo, as classes gramaticais (preposições, conjunções, advérbios, pronomes etc.), bem como sobre a distribuição sintagmática nas construções morfossintáticas de uma frase ou período. Divergente era, igualmente, a nomenclatura utilizada entre os autores, mesmo entre aqueles mais próximos no tempo, como eram Ortiz (1862) e Sotero dos Reis (1871). Isso indica que os estudos linguísticos, apesar de seus avanços, estavam ainda em nítido processo de consolidação. Muitos autores buscavam, como pareceu ter sido o caso de José Ortiz, "demarcar seu território" no âmbito das Letras, o que se evidencia com algumas críticas encontradas nessas obras a autores contemporâneos ou que os antecederam – desde Reis Lobato, pelo menos, essa atitude já era comum, pois o autor favorito de Pombal não poupou críticas a João de Barros e a Fernão de Oliveira na *Introdução* de sua gramática, em que aponta uma série de incorreções, segundo sua interpretação.

Por fim, o que se caracterizou, no que concerne ao modelo de língua que se pretendia ensinar aos alunos sergipanos, independentemente dos problemas estruturais da obra, com suas imperfeições e/ou inadequações metodológicas – que são várias, a nosso ver –, foi o fato de *O Novo Systema de Estudar a Grammatica da Lingua Portugueza* ter seguido o mesmo ideal linguístico de obras que lhe antecederam ou que foram suas contemporâneas, ou seja, a manutenção do padrão lusitano. Isso se evidenciou, entre outras coisas, na defesa que o autor faz da chamada *ordem natural dos termos* e de sua *Sintaxe Natural*, sintaxe esta que, como mostrou Jerônimo Soares Barbosa (1822), era a *construção* moldada no padrão europeu – posto que a *Sintaxe* é a mesma.

Novo, se é que houve, foi a divisão da gramática em duas partes, a primeira para os que se iniciavam nos estudos gramaticais da língua, e a segunda para os ditos "avançados", que, em nossa opinião, mais confundia do que esclarecia. No mais, o que se vê em José Ortiz e sua obra é o pensamento dominante do período, que ultrapassa todo o século XIX e penetra fundo no XX, que era o de "elevar a cultura nacional" por meio da adoção da norma lusitana. Somente a partir da década de 60 do século passado, com a institucionalização da Linguística como disciplina de nível superior, e com os estudos da Sociolinguística é que essa realidade começará a tomar novos contornos.

O trabalho que ora damos como findo é, na realidade, um convite à sua continuidade, uma vez que há muito ainda a se investigar sobre o processo de normatização linguística no Brasil. Infelizmente, trabalhamos com apenas uma gramática e, embora admitamos ter sido um *corpus* muito restrito, o que poderá suscitar questionamentos e críticas muito pertinentes, o material analisado trouxe-nos informações importantes sobre as ideias linguísticas da época, consubstanciadas na obra de seu autor. José Ortiz, em que pesem os problemas já apontados na seção 5, não se distanciou da maior parte dos gramáticos de seu tempo.

Pretendemos continuar este trabalho, através do levantamento de mais fontes documentais sobre a história da educação de Sergipe, onde possamos encontrar pistas sobre outros materiais que tenham sido utilizados no ensino de língua portuguesa em nosso Estado. Perto da conclusão deste trabalho, encontramos um ofício de uma professora de Primeiras Letras, no qual ela solicita, dentre outras coisas, oito exemplares da gramática de José Alexandre Passos, advogado e professor alagoano. Sua obra foi publicada em 1861. Após muitas investidas e buscas nos acervos *online* em bibliotecas do país, e em outros *sites* na Internet, conseguimos encontrar a 12ª edição do *Resumo de Grammatica da Lingua Portugueza*, totalmente digitalizada, e que ficará para nossos próximos estudos.

Referências

1. Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Pulo: Martins Fontes, 2007.

ADELL, Edna Amaral de Andrade. **A linguagem e os signos nas teorias do conhecimento no século das Luzes**. 2016. 156 f. Tese (Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

ALVES FILHO, Paulo Edson. **Tradução e sincretismo nas obras de José de Anchieta**. 2007. 205 f. Tese (Tese apresentada ao Departamento de Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Norte-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 2007.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARAÚJO, André de Melo. Leopold Von Ranke (1795-1886). *In*: PARADA, Maurício (Org.). **Os historiadores clássicos da história, vol.2**: de Tocqueville a Thompson. Petrópolis, RJ: Vozes PUC-RJ, 2013. p.73-94.

ARNAUD, Anoine & LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal**. Tradução Bruno Fregni Basseto, Henrique Graciano Murachco. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **A filosofia da linguagem**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

AZEVEDO, Fernando de. 5. ed. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos / EDUSP. 1971.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n. 16, p. 38-63, 1º sem. 2011.

_____. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BECCARI, Alessandro Jocelito. **Uma tradução da *Grammatica Speculativa* de Tomás de Erfurt para o português**: acompanhada de um estudo introdutório, notas e glossário. 2013. 500 f. Tese (Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras,

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

_____. **Uma abordagem da Gramática Especulativa de Tomás de Erfurt**: antecedentes históricos, metalinguagem, classes do nome e do pronome, sintaxe. 2007. 224 f. Dissertação (Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. Revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira/Editora Lucerna, 2009.

BORGES NETO, José. A teoria da linguagem de Fernão de Oliveira. In: ABAURRE, M. Bernardete; PFEIFFER, Cláudia. AVELAR, Juanito (Orgs.). **Fernão de Oliveira**: um gramático na história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

BUESCU, Maria Leonor Carvalho. **Historiografia da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Corta Editora, 1984.

BURKE, Peter. **Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna**. Tradução Cristina Yamagami. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

_____. **O que é história cultural?** Tradução Sérgio Goes de Paula. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Uma história social do conhecimento – I**: de Gutemberg a Diderot. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos *Annales* 1929-1989. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. **História da Linguística**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1975.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Max Weber**: Modernidade, Ciência e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASEVITZ, Michel; CHARPIN, François. A herança greco-latina. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Norma Linguística** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Tradução Álvaro Cabral. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n º 11, jan/jun de 2006, p. 169-195.

CASTILLO GOMEZ, Antônio & SAEZ, Carlos. **Paleografia versus alfabetização**: reflexões sobre história social da cultura escrita. Labor Histórico, Rio de Janeiro, 2 (1): 164-187, jan./jun., 2016.

CASTILLO GOMEZ, Antônio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação** nº 5, 2003. p. 93-124.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Sociolinguística. In: FARIA, Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Língua portuguesa e Libras:** teoria e prática 3. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

CAVALIERE, Ricardo. **A gramática no Brasil**: ideias, percursos e parâmetros. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital LTDA, 2014.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 1988.

CORADINI, Heitor. **Metalinguagem na obra *De língua latina* de Marcos Terêncio Varrão**. 1999. 554 f. Tese (Tese de doutoramento apresentada ao DCLV – FFLCH – USP). São Paulo: USP, 1999.

COSERIU, Eugenio. **Teoria da Linguagem e Linguística Geral**: cinco estudos. Tradução: Agostinho Dias Carneiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

DEZOTTI, Lucas Consolin. As "partes da oração" de Donato aos modistas. **Revel**, vol. 8, nº 14, 2010, p. 1-12.

DOMINGUES, Beatriz Helena. As missões jesuíticas entre os guaranis no contexto da Ilustração. **História**, São Paulo. v.25, n.1, p.44-69, 2006.

FALCON, Francisco José Calazans. **História Cultural**: uma visão sobre a sociedade e a cultura. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. Parábola Editorial: São Paulo, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FÁVERO, Leonor Lopes. Gramática é a arte... In: ORLANDI, Eni P.(Org.). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p 59-70.

FISCHER, Steven Roger. **Uma breve história da linguagem**. Tradução: Flávia Coimbra. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2009.

FLOWER, Derek Adie. **Biblioteca de Alexandria**: as histórias da maior biblioteca da antiguidade. Tradução Otacílio Nunes e Valter Ponte. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na escola e na sociedade**: vozes, palavras e textos. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypólito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Fellisbelo Firmo de Oliveira. **História de Sergipe** (1575-1855)**.** Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1891.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das Culturas do Escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GEARY, Patrick. **O Mito das Nações**: a invenção do nacionalismo. Tradução Fábio Pinto. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

GONÇALVES, Maria Filomena. Iluminismo e pensamento linguístico em Portugal: o exemplo das gramáticas filosóficas. In: **VII Congrés de Linguística General** (del 18 al 21 d'abril de 2006). Barcelona: Edicións de la Universitat de Barcelona, 18pp.

GUISAN, Pierre. A criação de uma norma-padrão em francês: entre planejamento político e mito. In: LAGARES, Xoán Carlos & BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GURPILHARES, Marilene Silva Sardinha. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. **Revista Janus.** São Paulo: Lorena, ano 1, nº1, 2º semestre de 2004, p. 41-51.

HALL, Robert A. Jr. **Pidgin and Creole Languages**. Ithaca and London: Cornell University Press, 1996.

HAUY, Amini Boainain. **História da língua portuguesa I**: séculos XII, XIII e XIV. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira** leituras. São Paulo: Pioneira Learning, 2005.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1985.

HUE, Sheila Moura. **Diálogos em defesa e louvor da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1, jan/jun. 2001.

KOSELLECK, Heinhart. "História" como conceito mestre moderno. *In*: _____. MEIER, Christian; GÜNTHER, Horst; ENGELS, Odilo (Orgs.). **O conceito de História**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Tradução: Maria Margarida Barahona. Lisboa: Editora Edições 70, 1969.

LE GOFF, Jacque. **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LEROY, Maurice. **As grandes correntes da linguística moderna**. Tradução: Izidoro Blikstein, José Paulo Paes e Frederico Pessoa de Barros. Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. *In*: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.) **A escola elementar no século XIX:** o método monitorial/mútuo**.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

LEXIKON EDITORA DIGITAL. **Dicionário Caldas Aulete**. Disponível em: http://www.aulete.com.br. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

LLOYD, G. E. R. **Demystifying mentalities**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LUCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 57-83.

LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Orgs.). **História da Educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008.

LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MATTOS, Ilmar R. de. **O tempo saquarema**. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

_____. Programa para a história da língua portuguesa (PROHPOR). Disponível em: https://www.prohpor.org/>. Acessado em: 08 de março de 2015.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Tradução Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MICHAELIS ONLINE. Dicionário da língua portuguesa. Disponível em: < https://michaelis.uol.com.br>. Acessado em: 07 de jan. de 2019.

MOTT, Luiz Roberto de Barros. **Sergipe del Rey**: população, economia e sociedade. Aracaju: FUNDESC, 1986.

NEF, Frederic. **A linguagem**: uma abordagem filosófica. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional:** uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. 2ª ed. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008.
_____. **Sergipe Provincial I**: 1820-1840. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. **Sergipe Colonial I**. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

_____. **História de Sergipe, a partir de 1820**. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1978.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo M. de; CORRÊA, Leda Pires. A importância do catecismo no processo de escolarização. **Interdisciplinar**, v.2, n.2, p. 37-53, jul/dez de 2006,

ORLANDI, Eni P. Fazer a história das idéias linguísticas. In. GUIMARÃES, E. e ORLANDI, Eni P. (Orgs). **Institucionalização dos estudos da linguagem. A disciplinarização das idéias lingüísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 41-62.

_____. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PAGOTTO, Emílio Gozze. Gramatização e Normatização: entre o discurso polêmico e o científico. In: ORLANDI, Eni P. (Org.).**História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001, p. 39-57.

_____. Norma e Condescendência; Ciência e Pureza. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. São Paulo: PONTES EDITORES, junho-dezembro, 1999. p. 49-68.

PEREIRA, Marcos Aurélio. **Quintiliano gramático**: o papel do mestre de gramática na Institutio oratória. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Edidota, 2014.

PETRUCCI, Armando. **La Ciencia da la Escritura**: primera lección de paleografia. Tradução: Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2002.

PINTO, Edith Pimentel. **O Português do Brasil**: textos críticos e teóricos, 1 – 1820/1920, fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

PIROLA, André Luiz Bis. **Lutas, Leis e Livros**: professores de história na história do ensino no Espírito Santo (1850-1959). 2013. 275 f. Tese (tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo: PUC, 2013.

RISÉRIO, Antônio. **Uma história do povo sergipano.** Aracaju: SEPLAN, 2010.

ROBINS, R. H. **A short history of linguistics**. 3. imp. London: Longman, 1976.

ROBINSON, James Harvey; BREASTED, James Henry. **A General History of Europe**: from the origins of civilization to the presente time. Boston: Ginn & Company, 1921.

ROMEO, Rogelio Ponce de León. A gramática racionalista em Portugal no século XVI (1497-1610). In: DUARTE Sónia & ROMEO, Rogelio Ponce de León (Orgs.). **A gramática racionalista na Península Ibérica (séculos XVI-XIX)**. Porto: FLUP, 2015, p. 9-40.

SANTANA, Davi Oliveira. Prefixos derivados de preposições em textos de língua portuguesa dos séculos XVII e XVIII. Dissertação (Dissertação em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2006.

SANTOS, Erick Nunes. **Ensino mútuo na Província da Bahia no século XIX (1821-1859)**: o que dizem os documentos oficiais? 2019. 161 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA). Salvador: UFBA, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe**: como e por que aprender análise (morfo)sintática. 2.e d. Barueri, SP: Manole, 2010.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil.** Rio de Janeiro: Presença/INL, 1950.

SIQUEIRA, Luis. **De La Salle a Lancaster**: os métodos de ensino na Escola de Primeiras Letras sergipana (1825-1875). 2006. 242 f. Dissertação (Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo na escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 5, novembro/2000, p. 9-28.

SOUZA, Álvaro César Pereira de. **Sob as Luzes das Reformas Pombalinas da Instrução Pública**: a produção dicionarística luso-brasileira (1757-1827). 2011. 192 f. Dissertação (Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VAINFÁS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFÁS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez. 2002, nº 21, p.90-170.

VERDELHO, Telmo. **As origens da gramaticografia e lexicografia latino-portuguesas**. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1995.

_____. Um remoto convívio interlinguístico: tradição teórica e herança metalinguística latino-portuguesas. *In*: **Caminhos do português**: exposição comemorativa do ano europeu das línguas. Catálogo... Lisboa: Biblioteca Nacional, 2001. p. 75-102.

VOLTAIRE (François Marie Arouet). **Letters on England**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 2002.

WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da Linguística**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WELKER, Herbert Andréas. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. revisada e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

2. Compêndios

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2013.

BACELAR, Bernardo de Melo Lima. **Grammatica philosophica, e orthographia racional da lingua portugueza**; Para se pronunciarem e escreverem com acerto os vocabulos deste idioma. Lisboa: Na Typographia de Simão Thadeo Ferreira, 1783.

BARBOSA, Jerônimo Soares. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza** ou princípios da grammatica geral applicada à nossa linguagem. Lisboa: Na Typographia da Academia das Sciencias, 1822.

BARROS, João de. **Grammatica da Lingua Portuguesa**. Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigiu[m], Typographum, 1540.

CASTRO, Gabriel Pereira de. **Ulysséa**, ou Lisboa Edificada. 4. Ed. Lisboa: Na Typographia Rollandiana, 1827.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portugusa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

COSTA E SA, Joaquim Jose da. **Diccionario Italiano e Portuguez,** extrahido dos melhores lexicógrafos, como Antonini, De Veneroni, De Facciolati, Franciosini, do Diccionario da Crusca, e do da Universidade de Turim, e dividido em duas partes**.** 2 vols. Lisboa: Na Regia Officina Typographica, 1773-1774.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães de. **Regras que ensinam a escrever e Orthographia da Lingua Portuguesa,** com hum Dialogo que adiante se segue em defensam da mesma língua. Em Lisboa. Na Officina de Antonio Gonçalves, 1574.

LEÃO, Duarte Nunes de. **Orthographia da Lingua Portuguesa,** obra útil, e necessária para bem escrever a lingoa Hespanhol, como a Latina, e quaisquer outras, que da Latina tem origem. Em Lisboa. Per João de Barreira Impressor de ElRey N.S. 1576.

LOBATO, Antonio José dos Reis. **Arte da Grammatica da Lingua Portugueza**. Na Regia Offina Typographica. Lisboa, 1770.

NEBRIJA, Antonio de. **Gramática de la lengua castellana**. Estudio y edición Anonio Quilis. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1492.

OLIVEIRA, Fernão de. **Grammatica de Linguagem Portugueza**. 2. ed. Porto: Imprensa Portugueza, 1871.

ORTIZ, José. **Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza** por meio da memoria, intelligencia e analyse, ajudando-se mutuamente. Vitoria: Typographia de Pedro Antonio de Azeredo, 1862.

ROBOREDO, Amaro de. **Methodo Grammatical pata todas as Linguas**. Em Lisboa, per Pedro Craesbeeck, Anno 1619.

SILVA, Antonio de Moraes e. **Diccionario da Lingua Portugueza**. Composto pelo Pe.Raphael Bluteau, reformado e accrescentado por Antonio de Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro. Lisboa: Na Officina de Simao Thadeo Ferreira. Anno M. 1789. 2 v.

_____. **Diccionario da Lingua Portugueza**. Composto pelo Pe. Raphael Bluteau,recoplilado e accrescentado por Antonio de Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro.Lisboa: Segunda Edição. 2 v. Na Officina de Borel Borel, 1813.

_____. **Diccionario da Lingua Portugueza**. Composto por Antonio de Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro. Quarta edição. Reformada, emendada, e muito acrescentada pelo mesmo ator: posta em ordem, correcta, e enriquecida de grande número de artigos novos e dos synonimos por Theotonio José de Oliveira Velho. 2v. Lisboa: Na Impressão Régia. Anno 1831.

_____. **Epítome da Grammatica da Lingua Portugueza,** composta por Antonio de Moraes e Silva, natural do Rio de Janeiro. Na Off. de Simão Thaddeo Ferreira. Lisboa, 1806.

_____. **Grammatica da Lingua Portugueza**. Na Typographia de Silva Porto, e comp. Rio de Janeiro, 1824.

SOTERO dos REIS, Francisco. **Grammatica Portugueza**, acomodada aos princípios gerais da palavra seguidos de immediata applicação pratica. Segunda edição. Maranhão: Typ. de R. d'Almeida e C. editores e proprietários desta edição, 1871.

VERNEY, Luís Antônio. **Verdadeiro método de estudar**. Valensa: Na Officina de Antonio Balle, 1746.

VICENTE, Gil. **Compilaçam de todalas obras de Gil Vicente, a qual se reparte em cinco Liuros**. Lisboa: Typ. de Andres Lobato, 1576.

3. Documentos

ALVES JUNIOR., Thomaz. **Relatorio** apresentado a Assemblea Provincial de Sergipe no dia 4 de março de 1861 pelo Presidente Dr. Thomaz Alves Junior. Typographia Provincial de Sergipe, 1861.

AMARAL, Antonio Joaquim Alvares do. **Falla** com que recitou o Presidente da Provincia de Sergipe Antonio Joaquim Alvares do Amaral n'abertura da Assemblea da Mesma Provincia. Na Typographia Provincial de Sergipe. Sergipe: 1846.

ANDRADE, Amancio João Pereira de. **Falla** que dirigio a Assemblea Legislativa Provincial de Sergipe na abertura de sua Sessão Ordinaria no 1º de março de 1850 o o Exm. Snr. Presidente Amancio João Pereira de Andrade. Typographia Provincial. Sergipe: 1850.

BARBOZA, Ignacio Joaquim. [**Falla**], Sergipe, 1854. 1 CD-ROM.

BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de. **Falla** com que abrio a Segunda Sessão Ordinaria da Legislatura Provincial, o Vice-Presidente da Provincia de Sergipe, Doutor Manoel Fernandes de Barros. Noticiador Sergipense. Na Typographia de Silveira. Sergipe: 1836.

BELLO, Wenceslao de Oliveira. **Falla** com que abrio a Primeira Sessão Ordinaria da Legislatura Provincial o Presidente da Provincia de Sergipe o Exmo. Sr. Wenceslao de Oliveira Bello. Na Typographia Provincial de Sergipe. Cidade de São Cristovão de Sergipe: 1840.

BENEVIDES, Salvador Correa de Sá e. **Relatório** com que foi aberta a 1ª Sessão da Undecima Legislatura da Assemblea Provincial de Sergipe no dia 2 de Julho de 1856 pelo Excellentissimo Presidente Salvador Correa de Sá e Benevides. Na Typographia de Carlos Poggetti. Bahia: 1856.

BRASIL, **Decreto Nº 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854** (Reforma Couto Ferraz). Coleção de Leis do Império do Brasil, vol.1, 1854.

CARDOSO JUNIOR, Francisco Jose. **Relatorio** com que o Exm. Snr. Tenete Coronel Francisco Jose Cardoso Junior abrio a 2ª Sessão da 20ª Legislatura da Assemblea Provincial de Sergipe no dia 3 de março de 1871. Sergipe: Typographia do Jornal do Aracaju, 1871.

CARVALHO, Antonio Alves de Souza. **Relatorio** com que o exm. Sr. Dr. Antonio Alves de Souza Carvalho Ex-Presidente da Provincia do Espirito Santo passou a administração da mesma ao Exm. Sr. Dr. João da Costa Lima e Castro, Primeiro Vice-Presidente. Victoria: Typografia Capitaniense de P.A. D'Azeredo, 1861.

GALVÃO, Manoel da Cunha. **Relatorio** com que foi aberta a 2ª sessão da duodécima legislatura da assembléa provincial de Sergipe, 27 de abril de 1859. Bahia: Typographia de Carlos Poggetti, 1859.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE SERGIPE. **Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870**. Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Arquivo Histórico do IHGS.

LIMA, Jose João d'Araujo. Relatorio sobre o estado da Instrucção Pública da Provincia. Inspectoria Geral da Instrucção Pública, em 31 de dezembro de 1867. In.: BULCÃO, Antonio de Araujo d'Aragão. **Relatorio** apresentado á Assemblea Legislativa Provincial de Sergipe no dia 2 de Março de 1868 pelo Exm. Snr. Presidente Antonio de Araujo d'Aragão Bulcão. Sergipe: Typographia do Jornal de Sergipe, 1868,

LISBOA, Manoel Ribeiro da Silva. **Relatorio** de todos os Actos do Governo da Provincia de Sergipe na Presidencia do Dr. Manoel Ribeiro da Silva Lisboa. Bahia, Sergipe: Typ. do Correio Mercantil., 1835.

MARTINS, Francisco Gonçalves. **Falla** que recitou o Presidente da Provincia da Bahia, o Dsembargador Conselheiro Francisco Gonçalves Martins n'abertura da Assemblea

Legislativa da mesma Provincia em 4 de Julho de 1849. Bahia: Typographia de Salvador Mottinho, 1849.

ORTIZ, José. Relatorio sobre o estado da Instrucção Pública na Provincia do Espirito Santo em 8 de abril de 1861. In.: PEREIRA JUNIOR, Jose Fernandes da Costa. **Relatorio** apresentado á Assemblea Legislativa Provincial do Espirito Santo no dia da abertura da Sessão Ordinaria de 1861 pelo Presidente Jose Fernandes da Costa Pereira Junior. Victoria: Typographia Capitaniense de Pedro Antonio D'Azevedo, 1861.

PEREIRA, Bento de Mello. **Falla**, com que o Excellmo. Sr. Presidente da Provincia abrio a terceira Sessão Ordinaria da Primeira Legislatura da Assemblea Legislativa desta Provincia. Na Typographia de Silveira. Sergipe:1837.

POMBAL, Sebastião José de Carvalho e MELO, Marquês de. **Relação abbreviada da republica, que os religiosos jesuitas das provincias de Portugal, e Hespanha, estabelecerão nos dominios, ultramarinos das duas monarchias, e da guerra, que nelles tem movido, e sustentado contra os exercitos hespanhoes, e portuguezes**. Lisboa, 1757. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008227&bbm/6675#page/6/mode/2up. Acessado em 22/02/2016.

REBELLO, Guilherme Pereira. Relatorio sobre a instrucção primaria e secundaria na Provincia. Appenso Nº2. *In*: BARBOZA, Ignacio Joaquim. [**Falla**], 1854. 1 CD-ROM.

_____. Relatorio do Inspetor Geral das Aulas. In.: ALVES JUNIOR., Thomaz. **Relatorio** apresentado a Assemblea Provincial de Sergipe no dia 4 de março de 1861 pelo Presidente Dr. Thomaz Alves Junior. Typographia Provincial de Sergipe, 1861.

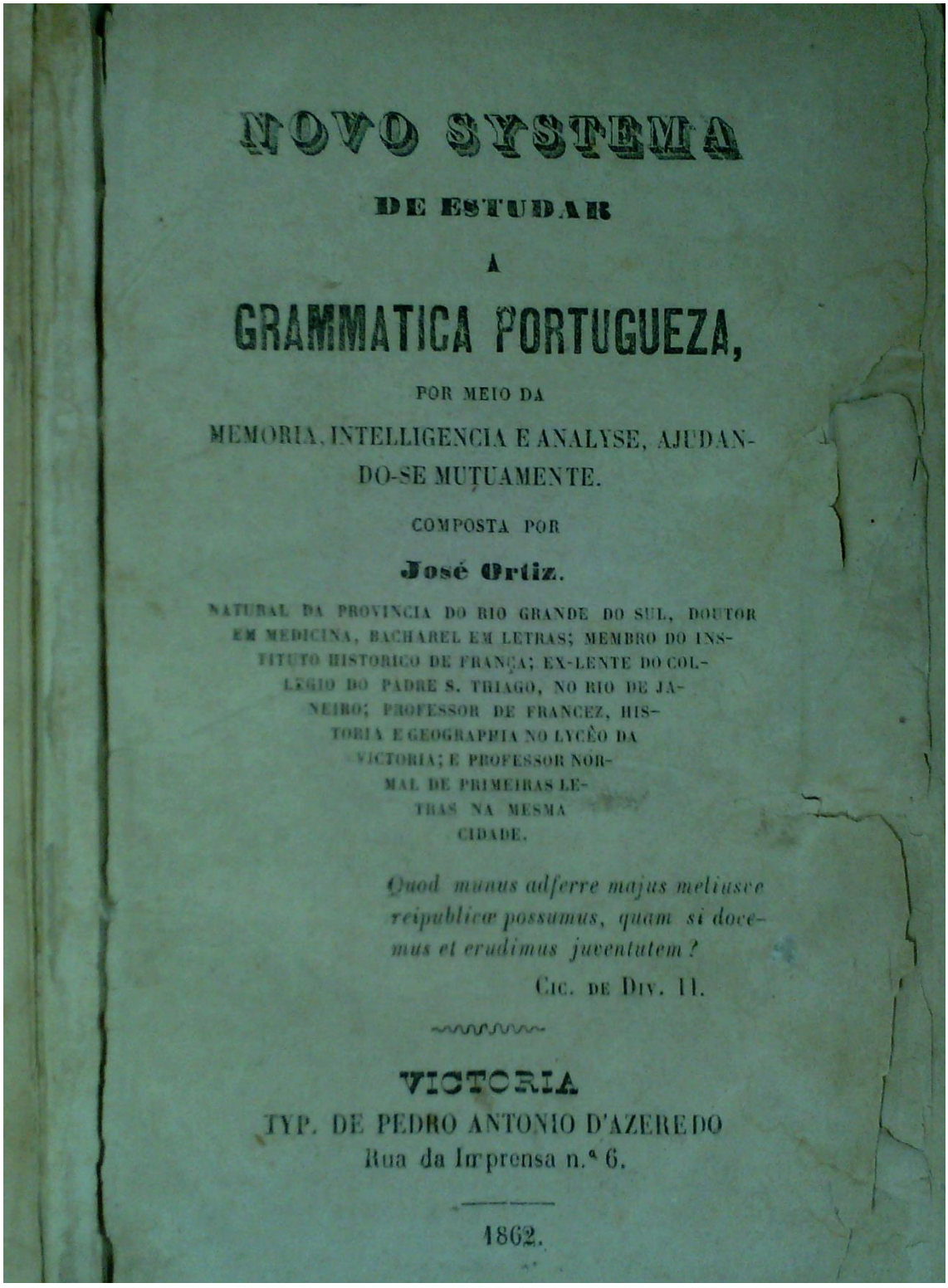
SILVA, Jose Eloy Pessoa. **Falla** com que o Exm. Sr. Presidente da Provincia abrio a Primeira Sessão Ordinaria da Segunda Legislatura da Assemblea Legislativa desta Provincia. Na Typographia de Silveira. Sergipe: 1838.

SILVA, José Antonio de Oliveira. **Relatório** apresentado a Assemblea Legislativa Provincial de Sergipe na abertura da 2ª Sessão Ordinaria do dia 10 de Julho de 1853. Na Typographia Provincial. Sergipe: 1853.

SILVA MORAES, Jose Pereira da. **Relatorio** com que foi aberta no dia 21 de Janeiro de 1867 a Segunda Sessão da Decima Sexta Legislatura da Assemblea Provincial da Provincia de Sergipe pelo Exm. Snr. Presidente Dr. Jose Pereira da Silva Moraes. Aracaju: Typographia do Jornal de Sergipe, 1867.

SOUTO, João Pereira. **Relatório.** Na Typographia Provincial de Sergipe. Cidade de São Cristovão. Sergipe: 1847.

ANEXO A



NOVO SYSTEMA

DE ESTUDAR

A

GRAMMATICA PORTUGUEZA,

POR MEIO DA

MEMORIA, INTELLIGENCIA E ANALYSE, AJUDANDO-SE MUTUAMENTE.

COMPOSTA POR

José Ortiz.

NATURAL DA PROVINCIA DO RIO GRANDE DO SUL, DOUTOR EM MEDICINA, BACHAREL EM LETRAS; MEMBRO DO INSTITUTO HISTORICO DE FRANÇA; EX-LENTE DO COLLEGIO DO PADRE S. THIAGO, NO RIO DE JANEIRO; PROFESSOR DE FRANCEZ, HISTORIA E GEOGRAPHIA NO LYCÊO DA VICTORIA; E PROFESSOR NORMAL DE PRIMEIRAS LETRAS NA MESMA CIDADE.

Quod munus adferre majus meliusve reipublicæ possumus, quam si docemus et erudimus juventutem?

CIC. DE DIV. II.

VICTORIA

TYP. DE PEDRO ANTONIO D'AZEREDO

Rua da Imprensa n.ª 6.

1862.

Novo Systema de Estudar a Grammatica Portugueza (1862) – Jose Ortiz

ANEXO B

GRAMMATICA

PORTUGUEZA

ACCOMMODADA AOS PRINCIPIOS GERAES DA PALAVRA SEGUIDOS
DE IMMEDIATA APPLICAÇÃO PRATICA,

COMPOSTA

POR

FRANCISCO SOTERO DOS REIS,

PROFESSOR JUBILADO DE LINGUA LATINA,

E

PROFESSOR DA MESMA LINGUA E DE LITTERATURA

NO

INSTITUTO DE HUMANIDADES

DA

PROVINCIA DO MARANHÃO,

DEDICADA PELO AUCTOR

AO DIRECTOR DO MESMO INSTITUTO

O DR. PEDRO NUNES LEAL.

SEGUNDA EDIÇÃO,

Revista, corrigida e annotada

POR

Francisco Sotero dos Reis Junior

E

Americo Despucio dos Reis.

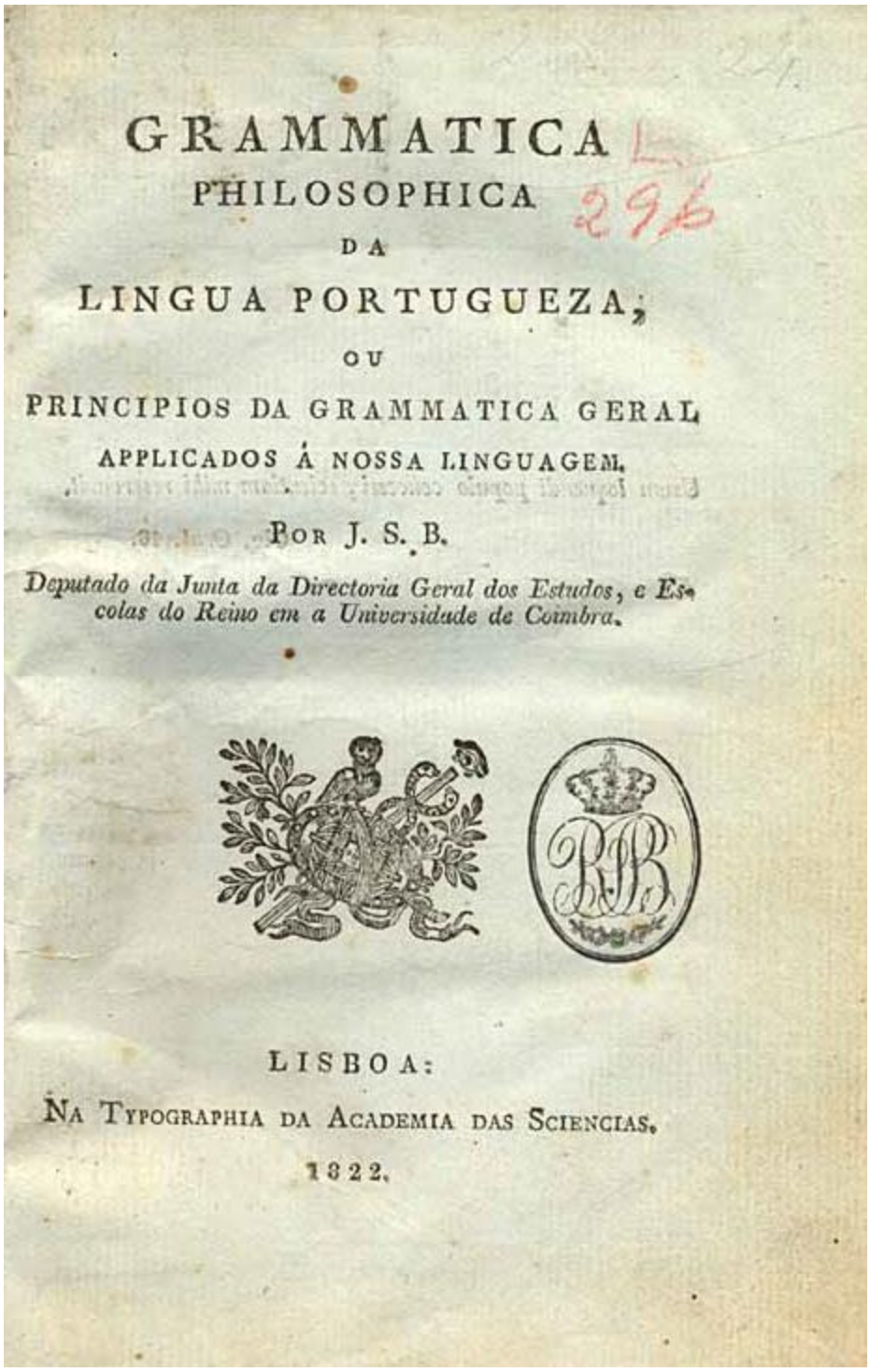
MARANHÃO.

Typ. de R. d'Almeida & C., Editores e proprietarios
desta edição—Rua da Palma n. 3.

1871.

Grammatica Portugueza (1871) – Francisco Sotero dos Reis

ANEXO C



GRAMMATICA
PHILOSOPHICA
DA
LINGUA PORTUGUEZA;
OU
PRINCIPIOS DA GRAMMATICA GERAL
APPLICADOS Á NOSSA LINGUAGEM.

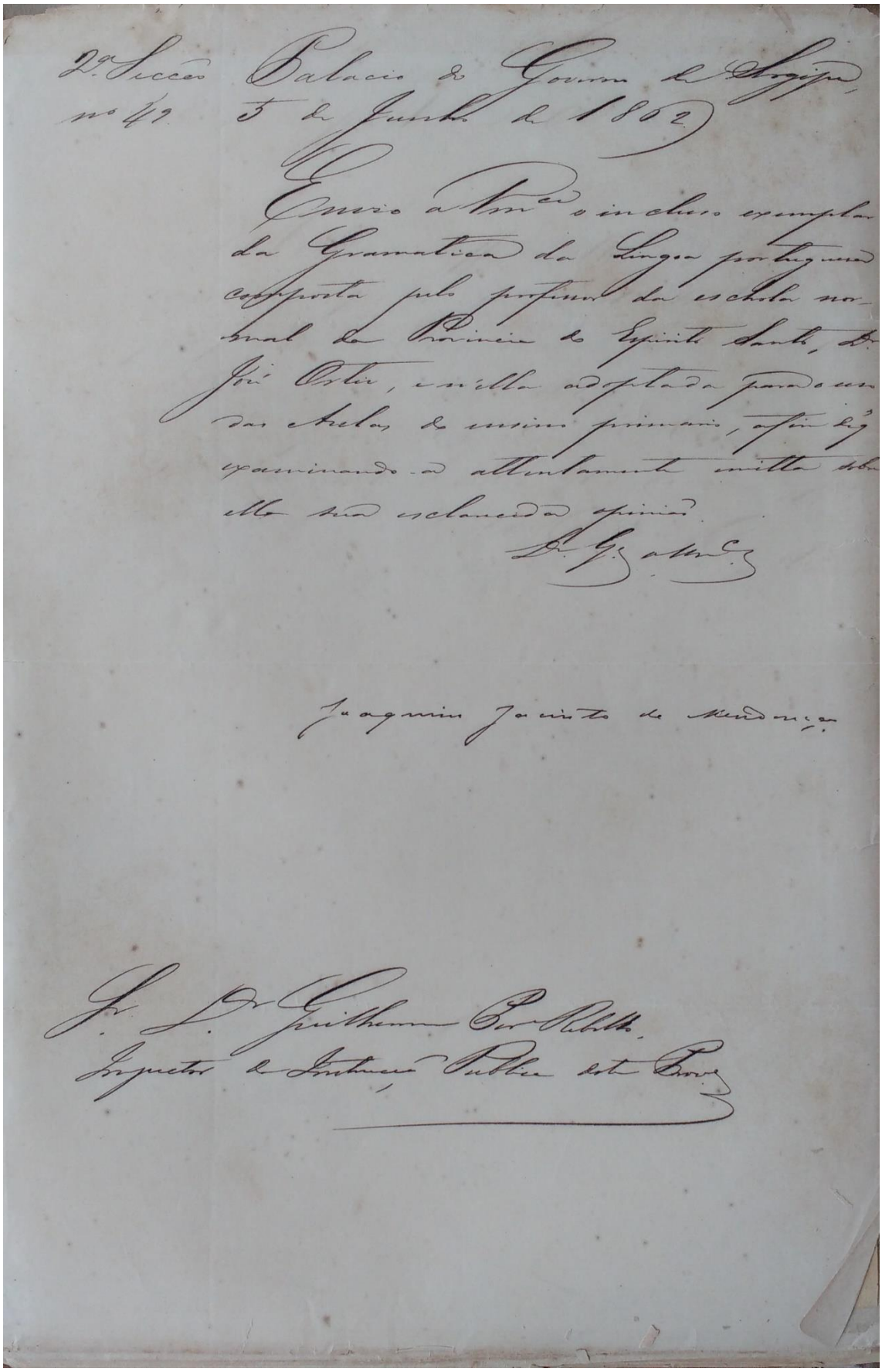
POR J. S. B.

Deputado da Junta da Directoria Geral dos Estudos, e Escolas do Reino em a Universidade de Coimbra.

LISBOA:
NA TYPOGRAPHIA DA ACADEMIA DAS SCIENCIAS.
1822.

Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa (1822) – Jeronimo Soares Barbosa

ANEXO D



2ª Secção
nº 49

Palacio do Governo de Sergipe,
5 de Junho de 1862

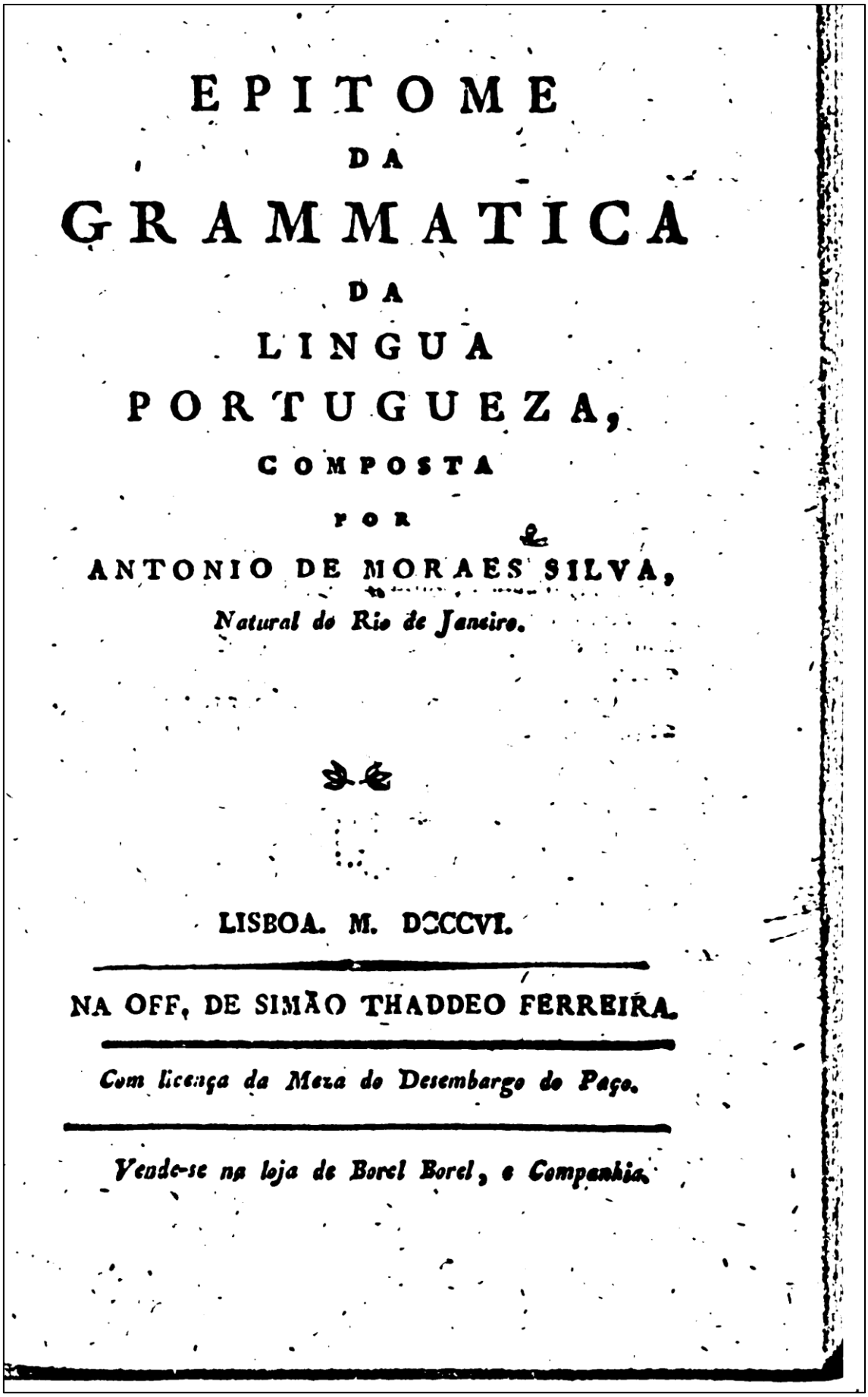
Envio a Vm.ce o incluso exemplar da Gramatica da Lingua portugueza composta pelo professor da eschola normal da Provincia do Espirito Santo, Dr. José Ortiz, e n'ella adoptada para o uso das Aulas do ensino primario, afim de q. examinando-a attentamente emitta sobre ella sua esclarecida opinião.

Dr. G. a Vm.ce

Joaquim Jacinto de Mendonça

Sr. Dr. Guilherme Per.a Rebello,
Inspector da Instrucção Publica desta Prov.a

Ofício Presidencial ao Diretor da Instrução Pública Guilherme Rebello sobre Jose Ortiz (1861) - APES



EPITOME
DA
GRAMMATICA
DA
LINGUA
PORTUGUEZA,
COMPOSTA
POR
ANTONIO DE MORAES SILVA,
Natural do Rio de Janeiro.

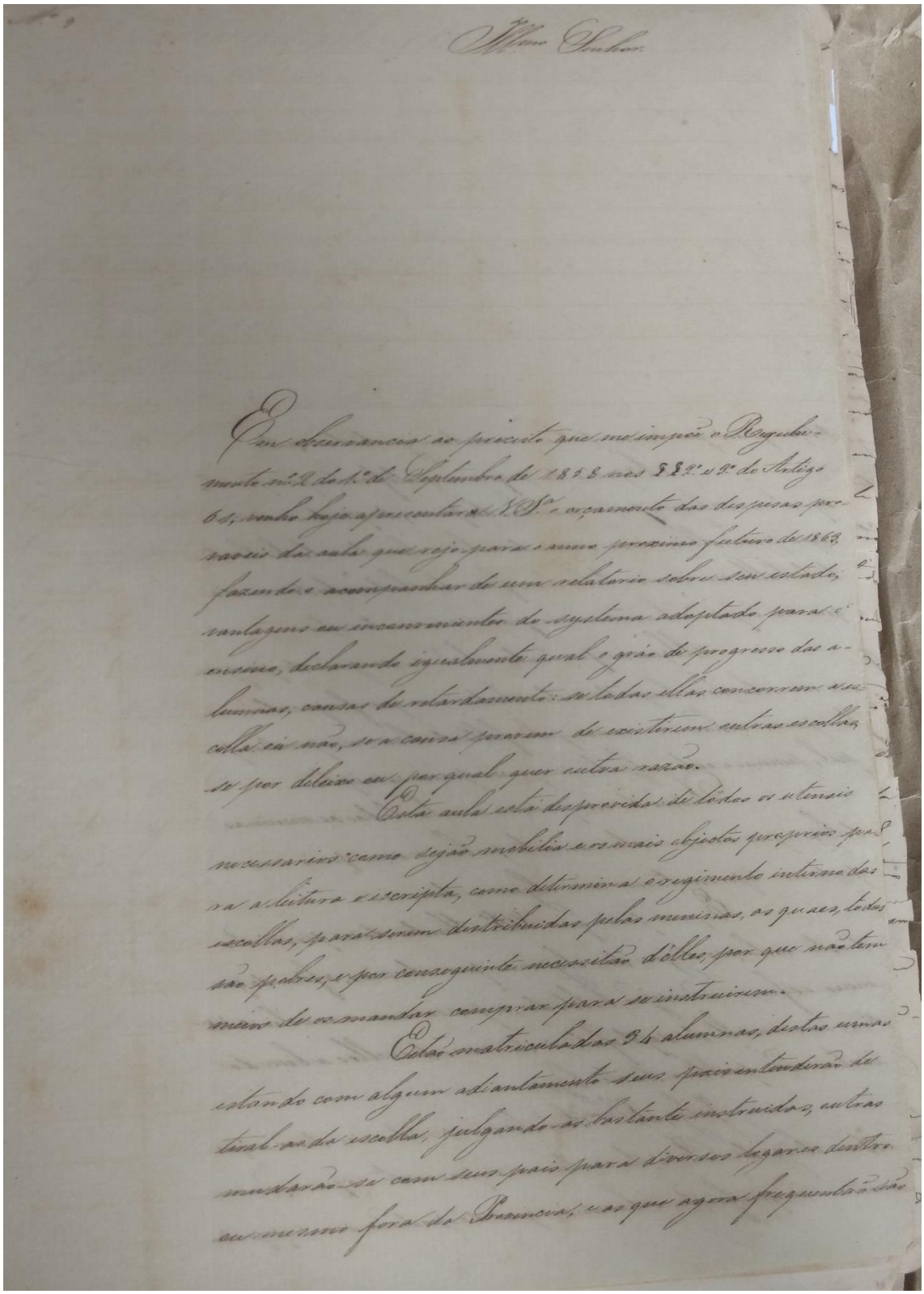
LISBOA. M. DCCCVI.

NA OFF. DE SIMÃO THADDEO FERREIRA.

Com licença da Meza do Desembargo do Paço.

Vende-se na loja de Borel Borel, e Companhia.

Epitome da Grammatica da Lingua Portugueza (1806) – Antonio de Moraes e Silva



Illmo Senhor

Em observancia ao preceito que me impõe o Regulamento nº 2 do 1º de Septembro de 1858 nos §§ 2º e 3º do Artigo 64, venho hoje apresentar a V. S.ª o orçamento das despesas provaveis da aula que rejo para o anno proximo futuro de 1863, fazendo-o acompanhar de um relatorio sobre seu estado, vantagens ou inconvenientes do systema adoptado para o ensino, declarando igualmente qual o grão de progresso das alumnas, causas de retardamento: se todas ellas concorrem a escolla ou não, se a causa provem de existirem outras escollas, se por deleixo ou por qual quer outra razão.

Esta aula está desprovida de todos os utensis necessarios como sejão mobilia e os mais objectos proprios para a leitura e escripta, como determina o regimento interno das escollas, para serem distribuidas pelas meninas, as quaes, todas são pobres, e por conseguinte necessitão d'elles, por que não tem meios de os mandar comprar para se instruirem.

Estão matriculadas 34 alumnas, destas umas estando com algum adiantamento seus pais entenderão de tiral-as da escolla, julgando-as bastante instruidas, outras mudarão-se com seus pais para diversos logares dentro ou mesmo fora da Provincia, e as que agora frequentão são

Folha 1 de Relatório da professora contratada de Primeiras Letras ao Diretor Guilherme Rebello (1862) - APES