

Hilda Cristina Restaino

**O ensino de Língua Portuguesa e de leitura na República Velha:
aliados da cultura brasileira ou representantes da tradição?**

Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa

PUC/SP

São Paulo

2005

Hilda Cristina Restaino

**O ensino de Língua Portuguesa e de leitura na República Velha:
aliados da cultura brasileira ou representantes da tradição?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa na linha de pesquisa de História e Descrição sob a orientação da Prof^a. Doutora Leonor Lopes Fávero.

PUC/SP
São Paulo
2005

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Prof^a. Dra. Leonor Lopes Fávero por sua orientação em todas as etapas de meu curso de mestrado. Sua atuação sempre delicada, que soube dosar as necessidades de acompanhamento e intervenções críticas a um trabalho científico, deu-me a liberdade de encaminhar minha pesquisa e desenvolver o meu projeto. Agradeço todas as suas sugestões, seu carinho, sua paciência e sua tolerância para comigo, e em especial a segurança que me proporcionou para a conclusão deste trabalho.

Agradeço à Prof^a. Dra. Márcia Antônia Guedes Molina e ao Prof^o. Dr. Jarbas Vargas Nascimento pela leitura, discussão crítica e sugestões propostas a este trabalho na etapa de qualificação.

Ao grupo de professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC/SP coordenado pela Prof^a. Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos e aos colegas meu muito obrigada pelo incentivo e acompanhamento.

Gostaria de expressar meus sentimentos de gratidão e carinho aos meus familiares que me incentivaram e apoiaram nas diferentes etapas deste curso. Em especial, gostaria de agradecer àqueles que me auxiliaram no levantamento do *corpus* de pesquisa em sebos e bibliotecas.

Aos meus pais, Catharina Ilda e Honório Restaino, por todo o apoio e dedicação para comigo. Em especial, por entenderem meu afastamento nos últimos anos.

E aos meus irmãos cunhados e sobrinhos.

RESUMO

Esta dissertação fundamentada na História das Idéias Lingüísticas estuda como a cultura nacional e as diferenças da Língua Portuguesa no Brasil foram absorvidas pela escola brasileira da República Velha. Para fazê-lo analisa os *Programas de Ensino do Colégio de Pedro II*, a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet, a *História da Literatura Brasileira* de Sílvio Romero e a *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro, a fim de conhecer e interpretar os caminhos seguidos pelo ensino de Língua Portuguesa e de leitura, suas dificuldades e seu relacionamento com a cultura brasileira.

O trabalho principia com o embasamento teórico proporcionado pela História das Idéias Lingüísticas, seguido por um panorama político, econômico, social, intelectual e cultural do Brasil, visando conhecer a sociedade brasileira do período como um todo e, assim, compreender o porquê das resoluções tomadas no ensino de Língua Portuguesa no Ginásio Nacional – ex-Colégio de Pedro II. Continua com a análise das três obras pesquisadas, esclarecendo o papel de seus autores no ensino e na cultura nacional e, também, as escolhas feitas por cada compêndio quanto aos temas, aos escritores – *Antologia Nacional* e *História da Literatura Brasileira* – e à posição a respeito do Português do Brasil. Nas análises, ao identificar as posições de Fausto Barreto, Carlos de Laet, Sílvio Romero e Júlio Ribeiro relacionadas às modificações fonéticas, morfológicas e sintáticas da língua, estabelece o envolvimento dos compêndios na concretização do que pertenceria à cultura brasileira e, finalizando, associa o ensino de Língua Portuguesa hodierno às heranças oriundas da República Velha.

Palavras-chave: identidade cultural brasileira, ensino de Língua Portuguesa e de leitura na República Velha, Colégio de Pedro II, gramática científica e manuais de leitura.

ABSTRACT

This dissertation is based on the History of the Linguistics Ideas. The way the Old Republic had absorbed the national culture as well as differences in Portuguese Language in Brazil has been studied in this work. To do so, the *Pedro II School's Teaching Programs* (*Programas de Ensino do Colégio de Pedro II*), the *National Anthology* (*Antologia Nacional*) , written by Fausto Barreto and Carlos de Laet, the *History of Brazilian Literature* (*História da Literatura Brasileira*) from Sílvio Romero, and the *Portuguese Grammar* (*Gramática Portuguesa*) written by Júlio Ribeiro have had to be analyzed within it. In this matter the changes in the teaching of Portuguese Language and reading as well as its difficulties and connection with national culture might become known and interpreted.

The starting point is the work basis of the History of the Linguistics Ideas, and a panorama of politics, economics, society, intellectuality, and culture in Brazil. The aim has been to know the Brazilian society at that time as a whole, and furthermore, comprehend the nature of the decisions made at the Ginásio Nacional – ex- Pedro II School's – in the teaching of Portuguese Language. Moreover, the three above mentioned works were analyzed and their authors' roles in the teaching and in the national culture cleared up along with the choices presented in each compendium related to the themes and authors – *National Anthology* and *History of Brazilian Literature*. The connection between these compendiums about a supposed build-up of a Brazilian culture belonging is presented after having identified their writers' attitudes towards the language changes in phonetics, morphology, and syntax. At last, the teaching in Portuguese is related to the heritages of the Old Republic.

Key-words: Brazilian cultural identity, teaching Portuguese Language and reading in the Old Republic, Pedro II School's, scientific grammar and reading guidebooks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
-------------------	-----------

CAPÍTULO I

História das Idéias Lingüísticas: estudo do saber em língua	14
1.1 O paradigma atual	14
1.2 A posição transdisciplinar da História das Idéias Lingüísticas	17

CAPÍTULO II

As dificuldades da República brasileira em seu ingresso no século XX devido à identidade neocolonial	25
2.1 A elite brasileira e o poder político: uma relação “simbiótica”	26
2.2 A força político-cultural da elite e o afastamento do povo	30
2.3 A cultura oficial e a marginalizada	36

CAPÍTULO III

O Colégio de Pedro II e os compêndios para o ensino do Português na República Velha	48
3.1 Os regulamentos do Colégio de Pedro II: a tentativa de semear cultura clássica e organização ao ensino secundário	

brasileiro	50
3.2 O ingresso de leitura e da recitação como exercícios da cadeira de Português	57
3.3 O ensino de leitura na República Velha: os três compêndios brasileiros que iniciaram a tarefa	65
3.4 Os três compêndios e a formação do estudante-leitor brasileiro: aliados ou rivais	73

CAPÍTULO IV

A cultura nacional revelada no ensino de Língua portuguesa	87
4.1 Um breve histórico das concepções de gramática a partir do século XVI	87
4.2 A visão científica da <i>Gramática Portuguesa</i> de Júlio Ribeiro	89
4.3 A gramática da Língua Portuguesa sob o olhar do filósofo com profundo sentido de brasilidade: Sílvio Romero	99
4.4 A gramática da Língua Portuguesa na <i>Antologia Nacional</i> sob os cuidados de Fausto Barreto	104
4.5 Ontem e hoje: as adequações no ensino de Língua Portuguesa	111
CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

A Lei nº 9394¹ de 1996 é um marco na educação brasileira, já que, a partir dela o ensino fundamental passa a ser obrigatório e gratuito com progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, devendo atender também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Com essa conquista, nós nos equiparamos aos países europeus que no início do século XX já contavam com altos níveis de alfabetização e, por essa razão, possuíam muitos leitores.

Aqui, como iniciamos nosso processo oficial de alfabetização das massas com muito atraso e não tivemos instituições não oficiais que o fizessem – segundo Lyons (2002: 166): *O ensino primário, tanto na Inglaterra quanto na França, somente chegou a ser efetivamente gratuito, generalizado e obrigatório quando esses países já tinham erradicado o analfabetismo* – não formamos leitores e atualmente não temos muito a comemorar, haja vista o fraco desempenho de nossos alunos em produção de textos², indicando que oferecer educação a todos não é o suficiente para atingirmos índices elevados de aprendizagem.

Nesta dissertação, buscamos compreender como se realizou o ingresso dos estudos do vernáculo e de leitura na educação brasileira e sua ligação com a cultura nacional, pois acreditamos que o entendimento do passado é um meio de interpretar o presente do ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, ainda que o presente traga consigo inovações, o passado continua manifestando-se dentro dele, garantindo, com isso, a manutenção de traços anteriores.

Dessa forma, a perspectiva sócio-histórica se mostrou o caminho legítimo para trilharmos e a História das Idéias Lingüísticas, a linha teórica que nos ofereceu o embasamento científico.

Ao estudarmos a teoria, constatamos que deveríamos pesquisar tanto os fatores internos quanto os fatores externos ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a história do ensino do Português não está dissociada da história da sociedade e da cultura. Segundo Le

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

² Entendemos produção de textos, tanto a leitura quanto a escrita. No presente trabalho, atermos-emos à leitura.

Goff (apud Dosse, 2003: 313): *a história das mentalidades assenta-se em uma totalidade histórica que recorre ao mesmo tempo à civilização material e à cultura.*

O passo seguinte foi encontrar na história brasileira um momento de relevância do ensino de gramática e de leitura. Essa pesquisa, indicou-nos os último momentos do Império e a República Velha, já que nesse período aconteceu a valorização dos estudos do vernáculo. Além disso, esse momento histórico viu o início do crescimento de uma classe média urbana e os primeiros momentos do processo de industrialização local que proporcionou um incentivo à instrução. Afinal, um dos meios desse novo segmento social diferenciar-se das classes mais pobres era pela escolarização.

Esse interesse pela escolarização e pelo vernáculo proporcionaram as condições para a publicação de livros como a *Gramática Portuguesa*³ (1881) de Júlio Ribeiro que deu início ao processo de gramatização do Português no Brasil, a *História da Literatura Brasileira* (1888) de Sílvio Romero que foi o primeiro trabalho a respeito de nossa Literatura produzido por um brasileiro, e do manual de leitura *Antologia Nacional* (1895) de Fausto Barreto e Carlos de Laet que representou, o ensino brasileiro de leitura de sua publicação até meados do século XX.

Mesmo o acanhado mercado editorial nacional, dominado pelos editores franceses e pelas traduções de livros estrangeiros, apresentou, nesse período, crescimento associado à produção de manuais didáticos. Segundo Hallewell (1985: 207)⁴:

Os livros didáticos proporcionaram uma linha de vendas segura e permanente; dão ao editor nacional uma vantagem sobre competidores estrangeiros, cujos produtos jamais podem adaptar-se tão bem às condições ou aos currículos locais.

Ao iniciarmos a pesquisa a respeito da educação no Brasil, o Colégio de Pedro II foi nosso norte, pois, a partir de seus programas e regulamentos, passamos a compreender como se processava e quais as dificuldades do ensino do vernáculo e, também, conhecemos os

³ Nas obra pesquisadas foram feitas as adequações ortográficas.

⁴ A Editora Francisco Alves obteve muito sucesso com os manuais didáticos e, segundo Hallewell, possuía um padrinho muito importante o senhor Teófilo das Neves Leão, secretário da educação do governo de Prudente de Moraes e grande autoridade em matéria de ensino, que lia e opinava a respeito dos compêndios antes de Alves encaminhá-los à impressão.

compêndios disponíveis no mercado. Ficamos sabendo, com algum desapontamento, que o Colégio não cumpriu os objetivos propostos em sua fundação, mesmo assim, foi nosso bastião de educação e cultura durante todo o Segundo Império e boa parte da República Velha.

Nossa pesquisa indicou-nos as três publicações citadas – a *Gramática Portuguesa*, a *História da Literatura Brasileira* e a *Antologia Nacional* – como bastante apropriadas para conduzirmos nosso estudo a respeito do ensino de Língua Portuguesa e sua ligação com a cultura brasileira. Senão vejamos: a *Gramática Portuguesa* obteve excelente acolhida no meio intelectual nacional e estrangeiro. Esse motivo fez com que déssemos preferência ao trabalho do professor Júlio Ribeiro; em nossa análise optamos pela 2ª edição do compêndio (1885), pois nela Júlio Ribeiro revisou seu trabalho seguindo as críticas de Karl Vol Reinhard- Stolter e de Alexandre Hummel.

A escolha do trabalho do professor Sílvio Romero está relacionada a sua manutenção durante toda a República Velha no quadro de livros adotados no Colégio de Pedro II, indicativa de sua importância. Praticamente a mesma razão levou-nos ao manual de leitura *Antologia Nacional* dos professores Fausto Barreto e Carlos de Laet, afinal sua longevidade é o maior argumento de sua adequação ao sistema educacional brasileiro do período.

Os três livros parece-nos fornecer informações suficientes para entendermos um pouco como era o ensino de Língua Portuguesa e a ligação da leitura com a cultura nacional na República Velha.

Depois da escolha do corpus de nossa pesquisa, coube-nos a difícil tarefa de encontrar e adquirir o material de análise. Essa tarefa foi empreendida em duas instituições. Na USP, mais especificamente no IEB – Instituto de Estudos Brasileiros – onde obtive a 1ª edição da *História da Literatura Brasileira* e a 2ª edição da *Gramática Portuguesa* ambas por digitalização. No Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, consegui a 1ª edição da *Antologia Nacional* por meio de cópia manual. Nas duas instituições fui atendida com solicitude e cortesia.

Os autores dos três compêndios eram atuantes no quadro educacional brasileiro e possuíam posições divergentes política, intelectual e culturalmente; posições essas que nos oferecem a real compreensão da República Velha, pois entender um momento histórico depende do conhecimento de todas as forças que atuaram e não apenas da vitoriosa.

Assim, com a análise dos compêndios objetivamos compreender como a cultura nacional e as diferenças da Língua Portuguesa no Brasil foram trabalhadas pela escola brasileira da República Velha.

A partir desse objetivo, traçamos os caminhos seguidos pelo ensino de leitura, quais suas dificuldades e como se relacionaram com a cultura nacional, para que, cientes do passado possamos compreender nosso presente.

Para atingirmos nosso objetivo geral procuramos organizar o trabalho de maneira que um capítulo possa dar os subsídios necessários para que o próximo seja compreendido.

Dessa forma, no capítulo I, apresentamos a fundamentação teórica e a metodologia que nos orientou na condução do trabalho. Segue, no capítulo II, um panorama político, econômico, cultural e intelectual do Brasil durante a República Velha, revelando a mentalidade dominante do período. No capítulo III, situamos a educação nacional no contexto da República Velha por meio do Colégio de Pedro II e inserimos os três compêndios a serem analisados. Segue, no capítulo IV, a análise dos três livros, com especial atenção aos momentos em que se referem às alterações do Português no Brasil e à cultura nacional, e finalizamos o capítulo com as heranças que observamos dos compêndios nas aulas de língua e leitura nacional. Por fim, apresentamos a conclusão do estudo.

Seguem, portanto, as quatro etapas do trabalho.

CAPÍTULO I

História das Idéias Lingüísticas: estudo do saber em língua

Neste capítulo apresentaremos a linha teórica da História das Idéias Lingüísticas; antes porém, vamos conhecer suas ligações com a Lingüística e a História, afinal, ambas as ciências estão combinadas a ela no objetivo de descrever e explicar como o saber lingüístico foi formulado e comunicado, e como se mantém em desenvolvimento ao longo do tempo.

A opção pela historicidade é clara na História das Idéias Lingüísticas; segundo Auroux (1992), os conhecimentos fazem parte de uma realidade histórica e se desenvolvem formando a realidade cotidiana, por isso, os saberes não podem ser desprezados em razão de uma nova concepção; na verdade, cabe ao historiador estudá-los para que se compreenda o porquê, o como, e o quando das novas tendências científicas.

Nesse sentido, é fundamental o conhecimento do paradigma científico que norteia os estudos atualmente.

1.1 O paradigma atual

As ciências humanas, a partir da publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale* em 1929, viu a História agrupar a seus estudos o conhecimento de outras áreas como a economia, a sociologia, a antropologia, a geografia a fim de conhecer e interpretar de modo abrangente o homem e sua atuação no meio físico, social, econômico e cultural. Essa renovação da História influenciou outras ciências, angariando prestígio na comunidade científica. A princípio foi nomeada de interdisciplinaridade, com o tempo assumiu uma dimensão maior com a junção dos procedimentos científicos-metodológicos de diferentes ciências sendo nomeada hoje de transdisciplinaridade.

Assim, o grupo ligado à Revista, em 1929, buscou uma nova concepção de História que fosse capaz de revelar questionamentos e soluções às pesquisas historiográficas. Essa busca de modelos mais adequados às necessidades das pesquisas científicas foi nomeado por Kuhn (2001)⁵ de paradigma. Ouçamo-lo:

Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.

Para o autor, quando há o desenvolvimento de uma nova linha de pesquisa ocorre uma revolução científica, pois esse novo meio de atuação alcança reconhecimento mundial e se impõe como modelo, tanto de problemas quanto de soluções, compartilhado pelos membros das comunidades científicas, instaurando um paradigma que implica em uma retomada dos conhecimentos anteriores, pois para Kuhn (ibidem: 26):

Regularmente e de maneira apropriada, a invenção de novas teorias evoca a mesma resposta por parte de alguns especialistas que vêem sua área de competência infringida por essas teorias. Para esses homens, a nova teoria repercute inevitavelmente sobre muitos trabalhos científicos já concluídos com sucesso. É por isso que uma nova teoria, por mais particular que seja seu âmbito de aplicação, nunca ou quase nunca é um mero incremento ao que já é conhecido. Sua assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores. Esse processo intrinsecamente revolucionário raramente é completado por um único homem e nunca de um dia para o outro.

O desencadear de uma nova teoria lingüística é estimulado por um movimento de oposições, segundo Fávero & Molina (2004: 01): *O comparativismo surgiu em oposição às*

⁵ A primeira edição d’*A estrutura das Revoluções Científicas* é de 1962.

teorias especulativas; o estruturalismo, ao comparativismo; a gerativo-transformacional, ao estruturalismo; e contra os estudos circunscritos no limite da frase vieram as teorias do texto.

Dessa maneira , o conhecimento científico passa por um processo de transformação – que, como afirmou Kuhn (id), é demorado e raramente obra de um único pesquisador –, procurando relacionar as diversas ciências metodologicamente, surgindo daí os conceitos de inter e de transdisciplinaridade que, unidos ao pragmático e ao interpretativo, compõem o paradigma contemporâneo. Nas palavras de Mendes (1993: 05):

*Os diversos ramos do conhecimento científico não são isoláveis, pois, em última análise, todos eles focam a mesma realidade – o homem e o mundo em que este se insere –, ainda que ela apresente diversas facetas, a exigirem, conseqüentemente, múltiplas perspectivas de análise. No entanto, a inter-relação nos vários domínios científicos patenteia diferentes graus. Assim, de uma relativa independência – dizemos **relativa** porque, atualmente, a **interdisciplinaridade** é, regra geral, aceite por todos –, passa-se a um grau mais elevado (...) para se chegar, finalmente, à **transdisciplinaridade**, em que, através de uma certa aglutinação científico-metodológica, cada problema é “atacado” sob todos os ângulos possíveis, de forma integrada, sem o recurso a qualquer sistema científico predeterminado.*

Mesmo suas regras sendo mutáveis – pois seu valor de verdade pode apresentar modificações para atender a outro tempo, espaço e teoria – o texto científico apresenta uma metodologia que deve ser obedecida a fim de que suas afirmações possam ser explicadas, defendidas e seguidas pela comunidade científica, pois, segundo Varó (1990), os conhecimentos devem resistir a uma investigação rigorosa, metódica e sistemática semelhante à empreendida pelas chamadas ciências naturais.

1.2 A posição transdisciplinar da História das Idéias Lingüísticas

A pesquisa historiográfica em língua combina, segundo Clercq & Swiggers (1991), duas competências, a histórica e a lingüística. De acordo com Fávero & Molina (id) , a ligação da lingüística com a história iniciou-se, no século XIX, com os estudos histórico-comparativos das línguas.

Na competência histórica, deparamo-nos com a pluralidade nos estudos da história, que, a partir do advento da *École des Annales*, abandona a linha erudita, historicizante, tradicionalmente centrada nos feitos de reis, de generais e de políticos, que enfatizava a historia factual e passa a acolher todas as atividades humanas, importando-se com a história econômica, política e social da humanidade.

O termo *École des Annales* surgiu a partir da revista *Annales d'histoire économique et sociale* (15/01/1929) que, desde sua criação, influencia os estudos em historia. Para Dosse (2003: 90):

Os Annales foram bem-sucedidos no agrupar as ciências humanas por detrás de sua bandeira. Nesse combate contra o historicismo, temos como resultado o núcleo permanente do discurso dos Annales, para além de suas flutuações: a relativização ou, pelo menos, a recusa do relato factual e do relato político. É a partir dessa recusa que os Annales se definem como escola, superando a diversidade de seus componentes. O adversário é sempre o mesmo: a história dita positiva. Isso permite assegurar a continuidade e a coesão do movimento. (...) As duas recusas do primeiro período, da história factual e da história política, são ainda reivindicados pelos Annales de hoje.

Segundo Burke (1992) a revista passou por três fases: a primeira, liderada por Lucien Febvre e Marc Bloch (1929 a 1945), opunha-se, como vimos, fortemente à tradição da

história política e almejava o conhecimento total. Para o autor (idem: 125): *O que distinguia Bloch e Febvre dos marxistas de seu tempo era precisamente o fato de que não combinavam seu entusiasmo pela história social e econômica com a crença de que as forças sociais e econômicas tudo determinavam.*

A segunda fase, dominada por Fernand Braudel (1945 a 1968), que insere o paradigma da Geo-História presente em sua tese de doutorado *O Mediterrâneo*, voltava-se aos conceitos de estrutura e conjuntura e ao método de história serial que analisa os acontecimentos em um longo espaço de tempo. Por essa postura da revista, Braudel junto com Labrousse foram acusados de retirar o povo da história e concentrar toda a atenção nas estruturas geográficas e nas tendências econômicas.

A última fase (1968 a 1989) em que a escola se torna mais fragmentada e acrescenta a seus objetivos a participação feminina na história e a preocupação sócio-cultural – estratégias matrimoniais, hábitos de leitura, o medo... Dosse (id) afirma que a evolução das mentalidades tornou-se o objetivo primeiro da nova história. Neste período os nomes que se destacaram na condução da revista foram Jacques Le Goff e Roger Chartier.

Nessa última fase, segundo Dosse (op. cit. : 271): *a história total [pretensão de Febvre e Bloch] teve validade somente no plano programático restrito, mas ao passar para a experimentação, a totalidade se fragmenta em uma miríade de objetos singulares a serem especificados e construídos.* Nessa fragmentação, além da história econômica e social, deparamo-nos com outras duas variedades importantes: a História das Mentalidades e a História Intelectual que auxiliam a tarefa do historiógrafo da língua em compreender como o saber lingüístico foi construído.

A História das Mentalidades, para Le Goff (1976), cumprindo as diretrizes do paradigma multidisciplinar, associa-se, a princípio, à etnologia a fim de buscar o nível mais estável, mais imóvel das sociedades; depois à sociologia que fornece o coletivo como objeto de estudo.

A mentalidade não se altera com rapidez, o historiador afirma (idem: 72): *A mentalidade é aquilo que muda mais lentamente. A História das Mentalidades, história da lentidão na história.* Na mesma linha Labrousse⁶ afirma: *até aqui o que fizemos foi a história*

⁶ LABROUSSE, E. *L'Histoire sociale*, 1967. Introdução ao Colóquio de ENS de Saint-cloud, 15-16/5. Paris: PUF, 1965.p.5

dos movimentos e o que não fizemos foi a história das resistências. A resistência das mentalidades localizadas é um dos grandes fatores da história lenta.

Segundo Dosse (op. cit.), Duby⁷ observou três ritmos no estudo das mentalidades: o primeiro é rápido, refere-se às emoções do momento; o segundo, é associado à evolução dos comportamentos e às crenças partilhadas por um grupo social determinado; o último é demorado, ligado aos quadros mentais mais resistentes às mudanças, nele se encaixam: a herança cultural, o sistema de crenças ou modelos de comportamentos.

Assim, a compreensão do modo de uma sociedade entender, aceitar ou rejeitar um acontecimento está associado às crenças e à herança cultural da sociedade em questão. Para Le Goff (idem), a união do individual e do coletivo, do antigo e do cotidiano, do inconsciente e do intencional, do estrutural e do conjuntural, do marginal e do social produz o estudo das mentalidades, por isso, o termo no plural, pois um mesmo período pode conter mais de um modelo de mentalidade e, ainda, esses modelos estão intimamente ligados a seu tempo, ou seja, só produzem sentido no local e no momento em que foram criados.

Dessa forma, em nossa pesquisa, ao trabalharmos a contextualização da sociedade brasileira da República Velha – em especial, da elite carioca – é importante entendermos que seus usos, costumes e intelectuais almejavam a aceitação por parte da cultura europeia, portanto, suas ações estavam associadas à influência que vinha do continente europeu.

Quanto à História Intelectual, Silva (2003) situa-a na intersecção de diferentes disciplinas, possuindo dois modos de análise. O primeiro refere-se ao conceito de “campo”- retirado dos estudos de Pierre Bourdieu –, ou seja, ao funcionamento de uma sociedade intelectual, suas práticas, regras de legitimação e estratégias; o segundo associa-se às características de um momento histórico e conjuntural que projeta modalidades específicas de pensar e de agir de uma comunidade intelectual.

Podemos afirmar, ainda em Silva, que o objetivo principal da História Intelectual é restituir do ponto de vista sociológico, filosófico e histórico o contexto de produção de uma obra. Esse contexto pode ser ampliado, pois o estudo leva em consideração as dimensões sincrônica e diacrônica, isto é, trabalha com a sincronia dentro da diacronia, permitindo, assim, a reconstrução do paradigma intelectual que norteou o pensamento científico no qual o objeto de análise está inserido.

⁷ DUBY, G. *L'histoire des mentalités. L'Histoire et ses méthodes*. Paris: Gallimard, 1961.

É necessário esclarecermos que muitas vezes os intelectuais da mesma época não partilham os mesmos pontos de vista, pois em Silva (idem: 23) temos que:

Viver em um mesmo espaço de tempo não significa, no entanto, a necessidade de partilhar as mesmas experiências de vida e a mesma forma de pensar. Ao lado dos critérios biológicos de pertencimento a uma “mesma geração”, Karl Manheim acrescenta um critério sociológico “disposicional” que é caracterizado pelo o que ele designa o “laço de geração”.

Como exemplo, veremos, no capítulo III, as divergências dos intelectuais brasileiros da República Velha quanto aos temas que deveriam constar nos manuais de leitura para o ensino secundário; desse modo, apesar de fazerem parte do mesmo período, não partilharam a mesma visão de mundo, ou seja, na República Velha não houve um “laço de geração”, assim, não se estabeleceu um conjunto de afinidades, de sensibilidades comuns, herdadas e vivenciadas que os unissem na mesma maneira de pensar.

Podemos, por isso, afirmar que, apesar de o período ter a identidade nacional como uma meta, essa não foi alcançada na sociedade intelectual, afinal, cada grupo acreditou em sua concepção de brasileiro e a focalizou, em seus trabalhos a respeito do ensino de leitura, de maneira divergente, como comprovaremos mais adiante.

A competência lingüística na pesquisa historiográfica em língua é fundamental. Antes de estudá-la sob a ótica da História das Idéias Lingüísticas, vamos recuperar pontos importantes da trajetória da Ciência da Linguagem. O termo lingüística surgiu nas primeiras décadas do século XIX para designar os estudos a respeito da linguagem; segundo Auroux (1989) , já no primeiro Congresso Internacional de Lingüística – 1928 – seus temas – a profissionalização dos saberes lingüísticos e a adoção das tecnologias lingüísticas européias por países como China e Japão – significavam sua consolidação como ciência. Votando no tempo, podemos observar, segundo Kristeva (1989), que a época cristã, até o século XVIII, tinha uma perspectiva teológica da linguagem, abordando o problema da sua origem e as regras universais de sua lógica apoiadas na gramática latina. O século XIX, dominado pelo Historicismo e Evolucionismo, considerava a linguagem um mecanismo em desenvolvimento.

A primeira metade do século XX estudou a linguagem como um sistema, primeiro com o Estruturalismo e mais tarde com o Gerativismo. As últimas décadas do século XX abriram espaço para a Lingüística Textual e as muitas teorias de texto.

Esse percurso da Lingüística, segundo Varó (1990), indica que ela está em constante desenvolvimento, buscando novos horizontes e incorporando novos espaços a sua investigação, sendo sua característica principal o empenho no exame científico da linguagem que passou do estudo prescritivo, às normas do bom uso, para o estudo descritivo dos fenômenos da linguagem.

Ainda, segundo o autor, o empenho no exame científico depende da obediência a quatro fatores: o método ou o conjunto de princípios metodológicos gerais do paradigma em que trabalhamos; o objeto de investigação; as metas, ou seja, os fins que se pretende alcançar, como construir teorias e modelos descritivos, e a finalidade, ou seja, os benefícios que serão obtidos com a aplicação deste novo ponto de vista.

Segundo Auroux (1992), no estudo historiográfico da língua, a competência lingüística é múltipla, apresentando dois saberes o epilingüístico e o metalingüístico.

O epilingüístico é o saber não-representado, porque lhe falta um meio para trabalhar com a linguagem, ou seja, as explicações a respeito dos usos são produzidas de modo inconsciente; em contrapartida, o saber metalingüístico surge, justamente, no momento em que se torna possível a representação consciente dos usos da linguagem. Os dois saberes não se excluem, pois nas palavras de Auroux (idem: 33):

*Ainda que a existência de elementos de representação metalingüística coloque um limite entre o epilingüístico e o metalingüístico, é evidente que é preciso antes considerar a relação entre os dois como um **continuum**: o primeiro não pára com o aparecimento do segundo; este não traz automaticamente um conteúdo novo sem entrar no metalingüístico; enfim, podemos constatar a elaboração de procedimentos codificados para manifestar a consciência epilingüística.*

Para o autor, o saber metalingüístico proporciona a aquisição de três domínios que são: o da enunciação, o das línguas e o da escrita. No domínio da enunciação adquire-se a capacidade de tornar a fala um meio para alcançar um fim, quer seja a representação do real, quer seja a capacidade de convencer. O segundo opera com a capacidade de falar e compreender a língua materna e outras que venham a ser estudadas. No último, o domínio da escrita, é fundamental para a história das representações de linguagem. O autor (id : 20) enfatiza que:

*O processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalingüística considerável e sem equivalente anterior. Ele precisa do aparecimento de técnicas autônomas e inteiramente artificiais, ele produz o aparecimento de um dos primeiros **ofícios da linguagem** na história da humanidade, provavelmente o aparecimento das tradições pedagógicas.*

O conhecimento das metalinguagens do período pesquisado é essencial para que se processe a análise do objeto de estudo; sabemos que na República Velha tínhamos o predomínio do cientificismo e do evolucionismo, que foram, as linhas mestras para o estudo comparativo das linguagens.

O saber metalingüístico contribuiu para o surgimento das gramáticas, que sistematizaram as línguas. A partir do século XVI aconteceu o desenvolvimento das gramáticas dos vernáculos europeus e das línguas exóticas – período denominado por Auroux de gramatização – que chegou ao seu fim no final do século XIX, quando, no Brasil, os gramáticos, buscando a construção de um saber lingüístico que não refletisse o saber gramatical português, produzem as gramáticas científicas, baseando-se em teorias gramaticais alemãs, francesas e inglesas.

A gramática que iniciou esse processo no Brasil foi a *Gramática Portuguesa* (1881) de Júlio Ribeiro, o primeiro momento em que de modo sistemático buscou-se a representação – ainda que tênue – do Português do Brasil.

Concluído o domínio das duas competências, dois desafios surgem para o historiógrafo da língua, que são: a busca dos materiais, que estão, na maior parte das vezes, muito

protegidos nas bibliotecas e nos arquivos e, por isso, com acesso e manuseio bastante restrito; a outra, para Fávero (1996: 16), [é] *a intransponível distância espaço-temporal entre o cenário em que viveram as personagens que produziram as obras que constituem o objeto de estudo do trabalho e o contexto em que se produz o mesmo trabalho.*

Mesmo com essas dificuldades, cabe ao pesquisador, segundo Fávero & Molina (2004), buscar em seu trabalho o maior número de fontes possível, para que, em posse de um respeitável inventário, possa restabelecer o saber lingüístico e o meio em que ele foi produzido, tornando-se capaz de compreender e interpretar esse conhecimento. A afirmação das autoras nos direciona as duas dimensões que estão presentes na análise do corpus: a interna – as marcas lingüísticas – e a externa – o contexto no qual foi produzido.

Para Molina (2004: 35):

Descrição e análise devem caminhar lado a lado, intimamente ligadas, devendo haver por parte do pesquisador um empenho bastante significativo de não só reconstruir o passado, mas tentar entendê-lo relacionando fatos, desatando fios, esticando-os e entrelaçando-os novamente, pois uma análise que considerasse tão somente a descrição do documento, resultaria num mero inventário de dados, datas e nomes; ou seja, esse estudo torna-se-ia uma simples cronologia.

Em nosso trabalho a metodologia adotada para guiar a análise do corpus são os três princípios propostos por Auroux (1992): *a definição puramente fenomenológica do objeto* que se refere aos saberes a respeito da língua, *a neutralidade epistemológica*, ou seja, o respeito à terminologia da época que é um produto histórico, surgido da interação da tradição e do contexto, e o *historicismo moderado* em que as analogias são permitidas a partir do momento em que o alvo de análise está devidamente estudado e situado em seu momento histórico. Para o autor (idem: 15): *O valor dos conhecimentos é ele mesmo uma causa em sua história.*

Os primeiros trabalhos a respeito da história dos saberes lingüísticos surgiam na primeira metade do século XIX quando houve, segundo Auroux, o desenvolvimento das

pesquisas nesse campo do conhecimento humano. Esse desenvolvimento proporcionou a execução de trabalhos divididos em três categorias, assim explicados pelo autor (1992: 11):

os que visam a construir uma base documentária para a pesquisa empírica; os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam (...); os que têm um papel fundador, (...), os que se voltam para o passado com o fim de legitimar uma prática cognitiva contemporânea.

Essa pesquisa está inserida na última categoria, pois ao estudarmos o ensino de Língua Portuguesa e de leitura na República Velha focalizaremos sua ligação com a cultura nacional e, ainda, a provável herança hodierna do período.

CAPÍTULO II

As dificuldades da República brasileira em seu ingresso no século XX devido à identidade neocolonial

Para estudarmos o possível envolvimento do ensino de Língua Portuguesa, de leitura e do processo de gramatização do Português no Brasil com a produção literária e cultural brasileira é indispensável que conheçamos a realidade social, cultural, política e econômica da República Velha.

A grosso modo, sabemos que o Brasil em seu primeiro momento republicano apresentou transformações pouco significativas em relação ao período imperial. Nossa estrutura sócio-política-econômica continuou com a mesma disparidade entre as classes sociais tanto econômica quanto culturalmente, afinal a educação continuou voltada à elite que se preocupava em incorporar a cultura européia para mostrar-se “civilizada” – afastando-se do povo “bárbaro” – permitindo a consolidação da desigualdade entre os pobres e os ricos na recém-República. Quanto ao poder político houve uma transferência simbólica, uma vez que ele deixou de pertencer à elite aristocrática e passou às mãos da elite oligárquica, que era composta, com algumas exceções, pelos mesmos políticos da Monarquia; e no plano econômico mantivemos a posição de país agrário e exportador de um único produto – o café.

O certo é que o Brasil não possuía um povo articulado capaz de traçar suas reivindicações e lutar por elas. Por esse motivo, todos os acontecimentos políticos foram executados pela elite que não planejou e nem se preparou para as dificuldades oriundas da mudança de regime político e da contratação de mão-de-obra. Assim, quando as reviravoltas políticas, econômicas e sociais aconteceram, provocaram no país uma instabilidade generalizada.

Nesse fluxo entraram também os intelectuais da época que possuíam duas opções: ou aderiam aos costumes “civilizados” da elite econômica e política, obtendo por meio dessa

aceitação muitos privilégios, ou adotavam uma postura crítica que os afastava da esfera do poder.

Para tratarmos do assunto, este capítulo divide-se em três momentos. O primeiro faz referência à situação política e econômica brasileira do período, o segundo estuda a sociedade da República Velha em suas tentativas de ingressar no século XX e o terceiro focaliza as diferenças entre a cultura oficial e a popular.

2.1 A elite brasileira e o poder político: uma relação “simbiótica”

A proclamação da República pelo exército e a instalação dos governos militares retirou momentaneamente o poder político das mãos da elite civil brasileira que, articulada, aguardou o momento adequado para assumir novamente o poder.

Segundo Cardoso (1997), os militares não eram contrários aos fazendeiros exportadores e aos representantes do capital financeiro-industrial. Na verdade, acreditavam que as dificuldades do país e das Forças Armadas, principalmente do exército, tinham um único culpado: os políticos do Império que impediam as reformas necessárias, ou quando as faziam era de modo lento, não apostando no sucesso.

Além disso, os desentendimentos com os civis, os baixos salários, o pouco reconhecimento após a campanha do Paraguai, as intrigas arquitetadas pelos ideólogos republicanos e as concepções positivistas que tomavam conta dos jovens tenentes do exército, tudo unido fez com que um monarquista, amigo pessoal do Imperador, o General Deodoro da Fonseca, desse voz de prisão ao Presidente do Conselho, o Ministro Ouro Preto, e ao Ministro da Justiça, Cândido de Oliveira, e promulgasse a República no Brasil.

Ao pesquisarmos o movimento republicano, apreendemos que ele possuía duas características: a primeira era que sua liderança estava dividida principalmente no eixo Rio de Janeiro e São Paulo e seus integrantes evitavam discutir os problemas sociais e econômicos para não haver dissidência, pois o que importava era a questão política. A segunda

característica era que a província de São Paulo possuía um partido organizado com simpatizantes dentro da elite rural e o grupo do Rio de Janeiro concentrava-se na Corte.

Apesar dessas diferenças os dois grupos se completavam: enquanto os cariocas possuíam a posição estratégica na Corte os paulistas tinham a favor da causa a elite agro-exportadora, ou seja, o dinheiro.

No entanto, depois da promulgação, esses dois aliados divergiam. Os primeiros, *industrialistas* – portadores de valores de progresso e modernidade⁸ que acreditavam no reformismo positivista e na economia especulativa-inflacionária que propiciava a execução de negócios – estiveram ao lado do Governo Provisório de Deodoro da Fonseca e de seu ministro da fazenda, Rui Barbosa, que, para Cardoso, (1997: 33) *não sem certa ingenuidade, acreditava estar impulsionando a base econômica indispensável para o florescimento do país.* Hoje, todos os pesquisadores do período são uníssonos em afirmar que a política econômica de crédito fácil, emissão de moeda e ações – *Encilhamento* (1890/1891) – foi apenas inflacionária e não representava condições de promover a industrialização no país.

O outro grupo, os cafeicultores paulistas, conservadores que se opunham ao Encilhamento, aos deficits crescentes e à artificialidade da indústria nacional e que almejavam a retomada da política agro-exportadora, ou seja, o controle dos instrumentos de câmbio que consistia na desvalorização do mil-réis toda vez que havia queda no preço ou no volume das exportações de café, tiveram que aguardar o fim dos governos militares para alcançar o poder político.

Embora a política de incentivo à indústria visasse ao surgimento e fortalecimento da indústria no Brasil, o aumento da circulação de moeda foi utilizado, também, para auxiliar o setor agrícola, pois ficou a cargo da República a tarefa de completar a aplicação da lei de 1888 – a substituição dos escravos por trabalhadores livres – por meio de um empréstimo de cem mil contos concedidos aos agricultores, financiado metade pelo Tesouro e a outra metade pelos bancos. Assim, explica-se a manutenção da alta circulação de moeda até o princípio do governo de Prudente de Moraes.

Enquanto a campanha pela industrialização prosseguia, o setor agro-exportador mantinha-se informado dos planos e decisões dos industrialistas para atacar suas falhas e

⁸ É importante ressaltar que as últimas décadas do século XIX e o início do século XX foram marcadas por muitos avanços científicos-tecnológicos na Europa, criando no homem da época a certeza de um mundo melhor impulsionado pela eletricidade e pelos derivados de petróleo.

promover manifestações que desacreditassem os rivais. Por sua vez, os progressistas agiam da mesma maneira. Portanto, na primeira década republicana, as duas facções direta ou indiretamente tiveram participação em: revoltas, golpes e contragolpes, uma guerra civil e um atentado ao primeiro presidente civil – Prudente de Moraes.

Ao término do ciclo militar, em virtude do Encilhamento, dos problemas cambiais e da queda das exportações, a economia precisava de ajustes ortodoxos que foram postos em prática nos governos paulistas de Prudente de Moraes e Campos Sales.

A ortodoxia financeira consistiu em emissão de títulos da dívida externa, retirada de cem mil contos do mercado e corte acentuado nos gastos públicos. O objetivo foi alcançado, no final do governo de Campos Sales a economia estava reorganizada e foram acumulados fundos em Londres para o pagamento da dívida externa, deixando, porém um rastro de falências no comércio, na indústria, quebra de praticamente metade dos bancos e diminuição de 30% nos preços.

No plano político os governo militares representavam o preenchimento do vazio deixado pelo esfacelamento das instituições imperiais. No momento de transição o governo de Deodoro da Fonseca, para Cardoso (1997: 39):

Simbolizava o Exército e, mais que isso, a unidade das Forças Armadas, a oposição, tanto imperial como dos burgueses agrários republicanos, teve que se restringir à retórica.

No governo de Deodoro da Fonseca o favoritismo aos militares foi uma prática constante. Os amigos de armas do presidente eram nomeados para governar a maioria das antigas províncias; isso não ocorreu em São Paulo e Minas Gerais locais onde os republicanos civis possuíam força.

As presidências militares de Deodoro da Fonseca e de Floriano Peixoto não souberam absorver as críticas e as ironias da imprensa; assim, os militares, em alguns casos, foram muito enérgicos fechando jornais, prendendo *agitadores* e houve casos de morte. Toda essa repressão, talvez tenha surgido pela consciência dos republicanos de que grande parte de seu

sucesso se devia à tolerância imperial à campanha republicana. No *Livro do Centenário*⁹, encontramos a seguinte afirmativa de José Veríssimo de Mattos a respeito dessa fase:

Com a República a liberdade [de imprensa] diminuiu sensivelmente, tornando-se vulgar, em todo o país, a destruição, o incêndio, o empastelamento de tipografias, os ataques pessoais, ferimentos, mortes ou tentativas de morte de jornalistas.

Mesmo com tanta repressão foi a retórica desses *agitadores* coibidos que forçou Deodoro da Fonseca a chamar eleições em 15 de setembro de 1890.

Nessas eleições, ocorreu o mesmo que acontecia no Império, ou seja, o grupo militar convocou as eleições e conseguiu compor 25% da Assembléia Constituinte com oficiais. Dessa forma, a primeira eleição da República não alterou a máxima imperial: *situação que chama eleição faz maioria*.

A Constituição que foi promulgada em 1891 estabelecia o princípio federativo, representativo com a divisão de poderes entre o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, eleições presidenciais e nomeação vitalícia aos juizes do Supremo Tribunal.

Quando Deodoro da Fonseca renuncia em novembro de 1891, depois de dissolver a Câmara e sofrer um contragolpe por parte da resistência generalizada – no Pará, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e São Paulo – de civis e militares, assume o vice o Marechal Floriano Peixoto.

O *Marechal de Ferro*, como ficou conhecido Floriano Peixoto, governou de 1891 a 1894. Em seu governo a *Subversão Monárquica*, para alguns autores mais ideológica que real, serviu para os civis republicanos ortodoxos articularem o retorno ao poder.

Desse modo, no governo de Prudente de Moraes o poder mudava de mãos: saía do exército e dos grupos urbanos, que tinham na industrialização o meio de tornar o Brasil uma nação moderna e democrática, e voltava às mãos do grupo agro-exportador, principalmente paulistas e mineiros, que se mantiveram no poder até 1930.

⁹ Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil. R.J., 1900:v.1,sec.4, “A imprensa”.

Como já foi exposto, os governos de Prudente e Morais e, principalmente, Campos Sales, *sanearam* a economia, deixando para o próximo governo as condições de conferir modernidade ao país impulsionada pelo êxito da política econômica agro-exportadora. Os setores urbanos continuaram contra esse tipo de economia e contra o poder político das oligarquias paulista e mineira, no entanto, não tiveram condições de contestá-las devido ao *boom* das exportações de café.

Foi criado um *pacto oligárquico* no qual cada estado obteve meios de consolidar o seu poder local, deixando à Presidência a condução das grandes questões. O acordo funcionava basicamente assim: o governo federal não interferia no andamento das políticas regionais e recebia em troca o apoio incondicional de cada uma das oligarquias nos assuntos nacionais.

Essa política propiciou o surgimento do *coronelismo*, ou seja, política de transação entre o Estado e os *coronéis* que forneciam o voto de cabresto. As eventuais oposições locais eram resolvidas à força, muitas vezes, seguidas de vinganças. Quando a força não resolvia partia-se para a fraude eleitoral, feita em comum acordo entre políticos e coronéis governistas. Com tudo isso, o poder político e econômico permaneceu por muito tempo nas mãos do mesmo grupo; essa situação apresentará alterações somente em 1930, mas, até lá, as elites teriam tempo para moldar o Brasil e transformá-lo em algo aproximado ao que sonhavam: a “civilização”.

Passaremos a estudar o que fizeram os cafeicultores quando obtiveram o controle do país e como comandaram-no com hegemonia por três décadas graças ao *pacto oligárquico*, que tornava impossível, naquele momento, uma oposição combativa que ameaçasse a aparente sólida posição agro-exportadora¹⁰.

2.2 A força político-cultural da elite e o afastamento do povo

Em 1893, a situação econômica do país era insustentável e para resolvê-la foi chamado à cena política aquele grupo que aguardava, bem articulado, o momento de tomar o poder,

¹⁰ Para Holanda (1995) as agitações do início da República, bem como, o processo de declínio do Império em meados do século XIX se concretizaram em 1930. Para ele, a revolução foi um processo demorado que precisou de três quartos de século para concretizar-se.

como única esperança para resolver os problemas gravíssimos da nação: a elite agrária paulista.

O primeiro governo paulista de Prudente de Moraes não conseguiu prosperar em virtude das divisões políticas e das revoltas dos florianistas, que viam no retorno das elites ao poder a derrota dos ideais republicanos.

Além disso, nesse período ocorreu a revolta dos excluídos do sertão nordestino, que, unidos à figura carismática de Antônio Conselheiro, lutaram contra o exército republicano. Tema que soberbamente Euclides da Cunha retratou em *Os Sertões*, advertindo a existência de dois brasis tão antagônicos que o governo fingiu não perceber.

Como essa campanha foi muito onerosa, criou mais dificuldades para a já agonizante economia brasileira que necessitava de uma intervenção rápida e definitiva.

Assim, apesar dos muitos obstáculos, Prudente de Moraes fez o que se esperava dele, isto é, direcionou a política econômica para a valorização das exportações agrárias e articulou as condições de permanência dessa postura econômica ao eleger seu sucessor, talvez, o principal intento da elite agrária: voltar e manter-se no poder.

O sucessor de Prudente de Moraes, Campo Sales, como sabemos, *saneou* a economia e preparou o terreno para o próximo governo transformar a capital da República em uma cidade *civilizada* segundo os padrões franceses e ingleses.

Podemos afirmar que a elite brasileira de modo geral, e particularmente a elite carioca, necessitava mostrar-se culta e afinada com os gostos europeus para não se sentir marginalizada em relação aos civilizados países do Atlântico Norte.

Por isso era imprescindível reurbanizar o Brasil, mais especificamente a capital do país precisava modernizar-se e banir as constantes epidemias. Para fazê-lo o governo de Rodrigues Alves pôs em prática um plano que estava no papel desde o Império, de saneamento e de embelezamento da cidade do Rio de Janeiro.

Essa tarefa ficou a cargo de Lauro Müller, Ministro dos Transportes e Obras Públicas que entregou a Paulo de Frontin a tarefa de abrir a Avenida Central, a Francisco de Bicalho a reforma do porto e a Pereira Passos, com o aval de Rodrigues Alves, foi dada a autoridade irrestrita para conduzir as reformas no restante da cidade. A erradicação das epidemias ficou a cargo de Oswaldo Cruz, médico que estudou no Instituto Pasteur.

Para Needell (1993) ocorreu no Rio de Janeiro um processo de afrancesamento da cidade, afinal todos os envolvidos ou tinham estudado na França, ou nas instituições brasileiras francófilas – Escola Politécnica e o Instituto Politécnico – tinham o gosto associado à École des Beaux-Arts. Assim, essa reforma utilizou princípios arquitetônicos franceses, naquele que seria o cartão-postal da cidade a Avenida Central, atual Barão Do Rio Branco, e soluções de urbanização usadas por Haussmann na reurbanização de Paris.

O autor enfatiza (idem: 70)que:

As reformas, caso indicassem que os cariocas estavam a caminho da civilização pelo atalho da europeização, também significavam, necessariamente, uma negação, o final de muito o que era efetivamente brasileiro.

Carvalho (2002) ressalta que as medidas de reurbanização e de higiene na cidade eram bem-intencionadas e, apesar desse aspecto de *civilidade européia*, buscavam beneficiar também a população em termos de conforto e saneamento, mas algumas, senão a maioria delas, eram irrealistas para a época, com: cair paredes duas vezes por ano, azulejar cozinhas e banheiros, arejar quartos com aparelhos de ventilação, limitar o número de hóspedes nas pensões e cortiços.

Nessa onda civilizadora, além disso, entraram muitos costumes cariocas que Pereira Passos queria banir da cidade como o Carnaval que, com sua cultura afro-brasileira, envergonhava a elite aliada aos padrões europeus; assim, para Needell (id: 70):

abraçar a Civilização significava deixar para trás aquilo que muitos na elite carioca viam como passado colonial atrasado, e condenar os aspectos raciais e culturais da realidade carioca que a elite associava àquele passado.

O Rio de Janeiro não foi a única cidade reurbanizada. São Paulo também se moderniza em nome do potencial econômico obtido por meio do café. A cidade adere à onda da luz

elétrica e das novas avenidas, no entanto, permanecem os velhos padrões sociais do mundo rural escravocrata e patriarcal brasileiro.

Além dessas duas, no período tivemos ainda o planejamento e execução de uma nova capital para o estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, que a 12 de dezembro de 1897 foi inaugurada. Enfim o caminho estava aberto para o Brasil entrar no século XX.

Em consonância com Needell (*ibidem*), podemos afirmar que a modernização, aliada à condição de Capital da República tornou os hábitos mais complexos no Rio de Janeiro, dando à cidade um toque cosmopolita, ou seja, as mulheres passaram a sair com mais frequência para as compras, uma vez que era chique serem vistas consumindo produtos importados e freqüentando as confeitarias no estilo francês da recém-inaugurada Av. Central. Da mesma forma, os homens marcavam seus almoços de negócios nos Clubes, no Jockey e nos hotéis da mesma avenida e mantinham suas amantes, prostitutas de luxo, em sua maioria francesas, que também eram vistas gastando. Tudo isso foi possível graças ao aumento da riqueza e das viagens à Europa e aos Estados Unidos, lugares onde a elite brasileira e, principalmente, a carioca podia respirar *civilização*, transportando-a para o Rio.

Muitas vezes, esse desejo da elite de civilizar-se atingiu patamares de insanidade, pois os cariocas chegaram ao absurdo de vestirem-se de lã e as cariocas de usarem saias sobre saias e, no aconchego de suas casas, calçarem pantufas de lã em pleno verão tropical.

Podemos compreender esse comportamento estranho por meio das palavras de Nabuco (*apud* Cunha 1994: 12-13):

Estamos assim condenados à mais terrível das instabilidades, e é isto o que explica o fato de tantos sul-americanos preferirem viver na Europa ... Não são os prazeres do rastaquëerismo, como se crismou em Paris a vida elegante dos milionários da Sul-América; a explicação é mais delicada e mais profunda: é a atração de afinidades esquecidas, mas não apagadas, que está em todos nós, da nossa comum origem européia. A instabilidade a que me refiro, provém de que na América falta à paisagem, à vida, ao horizonte, à arquitetura, a tudo o que nos cerca, o fundo histórico, a perspectiva humana; e que na Europa nos falta a pátria, isto é, a forma em que cada um de nós foi vazado ao

nascer. De um lado do mar sente-se a ausência do mundo; do outro, a ausência do país. O sentimento em nós é brasileiro, a imaginação européia.

Por isso, junto a essa mania de civilidade, muitos dos costumes tradicionais da família patriarcal permaneceram. Assim era muito comum, nas viagens ao exterior, as famílias levarem um empregada mais antiga da família, uma ex-escrava da fazenda; outro hábito que se manteve foi confiar as crianças, na primeira infância, à ama-de-leite negra.

O povo, em contrapartida, permanecia afastado da vida política, econômica e social, às vezes, parece mesmo que fazia parte de outro país. Eram chamados a participar ativamente em momentos esporádicos, quando havia necessidade de multidões nas ruas para consolidar algum movimento que já estava articulado de cima para baixo, como ocorreu na Proclamação da República. Segundo Holanda (1995), a massa da população recebeu a notícia com indiferença, até com certa hostilidade, pois era um momento em que a Monarquia estava com bastante aceitação pela massa por conta da Lei de 1888. O autor cita a carta de Aristides Lobo sobre o fato (idem: 161):

Por hora a cor do governo é puramente militar e deverá ser assim. O fato foi deles, deles só, porque a colaboração do elemento civil foi quase nula. O povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava.

Carvalho (op. cit.) exemplifica essa manobra tanto durante o Império como na República: a revolta do Vintém, a campanha da abolição, a campanha da República, a revolta da vacina. O povo aparecia, manifestava-se, depois como por encanto, era controlado, os mais entusiasmados desapareciam e tudo voltava à calma.

O autor recupera a fala de muitos estrangeiros e brasileiros no Rio de Janeiro a 15 de novembro que eram unânimes em expor que a Capital não possuía povo político, ou seja, faltava-nos o cidadão. No entanto, para ele o que ocorria é que se esperava que os brasileiros fossem o mesmo povo politizado das revoluções européias, ninguém – estrangeiros, sindicalistas, articuladores da elite – percebia que havia uma diferença entre o brasileiro

humilde, analfabeto e o europeu que teve tempo para articular-se. Afirma ainda (id: 90): *o povo na maior parte do tempo dedicava suas energias participativas e sua capacidade de organização a outras atividades. Do governo queria principalmente que o deixasse em paz.*

Na verdade, o povo foi mantido afastado da vida política do país na República velha e sem muitas chances de ser incluído, pois, não oferecendo ao analfabeto o direito de voto e retirando da Constituição a obrigação do governo em fornecer instrução primária, que constava no texto imperial, exigia-se para a cidadania política uma qualidade que não era oferecida o brasileiro pelo Estado, dessa forma, tornava-se impossível a transformação do povo em cidadão.

A população carioca que possuía o direito de voto em 1890¹¹ era de 109 421 eleitores; desses apenas 28 585 se alistaram, ou seja, 28% do eleitorado potencial e nas primeira eleições diretas para presidente, em 1894, votaram somente 7 857 pessoas, 7% do eleitorado potencial. Assim. O alheamento político não era característica só dos excluídos do sistema, mas também, da elite instruída que se decepcionava ou que não se importava com o rumo dos acontecimentos.

O povo sabia que era muito faz-de-conta, mesmo a Constituição, pois contava, mais do que a Lei, os apadrinhamentos e os acertos feitos entre as oligarquias regionais e a Presidência da República. Destaca Holanda (idem: 160) que a *democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios.* Para Carvalho (op. cit. : 160), surge daí essa característica brasileira, mas principalmente carioca de ironia e gozação:

não havia caminhos de participação, a República não era para valer. Nessa perspectiva, o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação (...) Quem assistia, como fazia o povo do Rio por ocasião das grandes transformações realizadas a sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era bilontra.

¹¹ Fonte Carvalho (op. cit. :85).

2.3 A cultura oficial e a marginalizada

A passagem de Império a República em termos de instrução e cultura não representou grandes transformações; para Azevedo (1971: 634):

a República foi uma revolução que abortou e que contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

No início da década de 90, período de consolidação da República, foi posta em prática a reforma nos ensinos primário e secundário do Distrito Federal idealizada pelo ministro da recém-criada e breve Secretária do Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos: Benjamin Constant. Ela objetivava a substituição de um modelo de ensino humanista por um e cunho científico e a desvinculação do ensino secundário de mero curso de preparatórios. No entanto, analisando os *Programas de Ensino do Colégio Pedro II*, na época denominado de Ginásio Nacional, constatamos que a carga horária das disciplinas humanas correspondiam a quase o dobro de horas das disciplinas científicas e o caráter propedêutico do secundário mantinha-se, pois permaneciam valorizadas as disciplinas que faziam parte dos exames de seleção de direito e de medicina.

As disciplinas que constavam do currículo do Ginásio Nacional – em obediência ao decreto 931 de 8 de novembro de 1890 – eram: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês ou Alemão, Aritmética, Geometria, Geometria Geral, Geometria Descritiva, Mecânica/Astronomia, Meteorologia/Mineralogia/Geologia, Física/Química, Biologia, Sociologia e Moral, Geografia, História Universal, História do Brasil, Literatura Nacional, Desenho, Ginástica, Evoluções Militares/Esgrima e Música. Para Nagle (1997), o currículo do Ginásio Nacional com a reforma Benjamin Constant manteve-se direcionado à formação

enciclopédica, porém, procurando enfatizar os assuntos brasileiros nas disciplinas de história, geografia e literatura.

Essa reforma foi alvo de muitas críticas inclusive, segundo Azevedo (*idem*), de Rui Barbosa e José Veríssimo. Para ambos o ministro não conhecia verdadeiramente o que pregava Comte a respeito de educação; na verdade, Rui Barbosa afirma que ele estava contaminado pelas idéias do pensador francês, mas não as conhecia em profundidade e Veríssimo, ao criticar a reforma, observa que o secretário não refletia a respeito das concepções de educação contidas nos tratados de filosofia e política positivista.

Dois anos depois, em 1892, é a vez de São Paulo fazer uma reforma educacional nas escolas primária e normal – ensino que competia aos estados segundo a Carta de 1891. O organizador da reforma paulista, Caetano de Campos, fundamentou-a nos princípios democrático-liberais.

Para entendermos o desarticulado e deficiente sistema educacional da República Velha é necessário que recordemos o Ato Adicional de 1834, que, na tentativa de diminuir o poder centralizador do Imperador, desestabilizou a incipiente instrução do Império, transferida para a responsabilidade das províncias, que, sem dinheiro, fizeram o que puderam e de maneira diversa, deixando o ensino primário e secundário extremamente caóticos.

Uma tênue organização começa a surgir, segundo Haidar (1972), quando o governo imperial e as administrações provinciais passam a oferecer o ensino das humanidades em liceus e colégios. Essa tendência de organização acentua-se quando, em 1837, é fundado o Colégio de Pedro II¹² - única instituição de cultura geral fundada no Império – que propunha impor ordem aos caos institucionalizado no ensino e servir de modelo aos liceus provinciais.

Notemos que o Imperial Colégio de Pedro II proporcionou uma formação humanista e enciclopédica que, para Azevedo (*id*), não significou modificação na estrutura social do país na sua passagem de colônia para monarquia constitucional. A educação oferecida era

¹² O decreto de 02 de dezembro de 1837 transformou o Seminário de São Joaquim – que, segundo Macedo (*s/d*), encontrava-se em total decadência pedagógica – em uma instituição secundária sob a denominação Colégio de Pedro II. Essa denominação foi acrescida – não oficialmente, mas no modo como a população referia-se a ele – do termo imperial e passou a ser chamado de Imperial Colégio de Pedro II. Fizemos essa constatação por meio da leitura de Macedo (*idem*) que assim se refere, em todo o histórico, à Instituição.

Desde sua fundação a Instituição secundária trocou de nome por meio de decretos oficiais algumas vezes: Colégio de Pedro II, até 1889, quando foi substituído por Instituto Nacional de Instrução Secundária. A partir de 1890, passou a chamar-se Ginásio Nacional. Em 1909, mudou para Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Finalmente, em 1911, recebeu o nome definitivo de Colégio Pedro II.

Nesta dissertação demos preferência ao título Colégio de Pedro II.

exclusivamente direcionada à elite que menosprezava o trabalho mecânico e científico e valorizava a cultura livresca e os bacharéis. Essa educação criou uma cultura antidemocrática, de privilegiados e impôs grande distância entre adultos e jovens, além, do autoritarismo e do menosprezo da participação feminina na sociedade.

Por tudo isso, quando a mudança de regime político acontece, os articuladores da República tinham muitas idéias para a educação, no entanto, o entusiasmo por transformações vai aos poucos se extinguindo e, segundo Nagle (1997), a educação só volta à pauta dos intelectuais brasileiros em 1915, momento em que ela é vista como a panacéia para todos os problemas nacionais.

Os políticos da República procuraram encontrar soluções para os desencontros do ensino secundário e superior por meio de decretos federais, pois de acordo com a Constituição de 1891 os dois graus de ensino eram responsabilidade da União. Assim, outras cinco reformas propuseram alterações no ensino secundário e superior para torná-los sistematizados; foram elas: a de Epitácio Pessoa de 1901, a de Rivadávia Correa de 1911, a de Carlos Maximiliano de 1915 e a de João Luís Alves-Rocha Vaz de 1925; ainda houve em 1920 o decreto de criação da Universidade do Rio de Janeiro seguida, mais tarde, em 1927 pela Universidade de Minas Gerais¹³. De modo geral, em todas as reformas havia a preocupação de tornar o ensino secundário realmente um curso de formação, o que não se concretiza durante a República Velha.

Na verdade, a política educacional da República Velha não se preocupou em “publicanizar” o ensino, utilizando a desculpa do Federalismo. Dessa maneira, o período é caracterizado pela inexistência de um projeto amplo e sistemático que abarcasse todas as classes sociais e todo o país. Não possuindo um plano nacional de educação e nem um sistema escolar com disciplinamento interno para integrar graus e ramos nossa instrução pública foi excessivamente ineficaz – gerando uma massa de analfabetos excluídos da participação política. As escolas técnico-profissionais foram criadas para o atendimento às classes populares e objetivavam a regeneração dos desfavorecidos pelo trabalho, ou seja, sua preocupação permanecia assistencial, como o fora no Império. Por essa razão, continuamos desvalorizando os conhecimentos científicos e mantivemos a discriminação do trabalho mecânico. Quanto à escola secundária, essa continuou segregada e com estudos parcelados;

¹³ Essas universidades permaneceram apenas no papel durante a República Velha.

nossa educação superior manteve-se orientada para carreiras profissionais tradicionais – direito e medicina – e a criação das universidades, para o autor (1997: 291) *significou apenas a reunião de escolas de especialização profissional, com um frouxo esquema burocrático.*

Por tudo isso, não obtivemos sucesso no quesito alfabetização das massas, divergindo dos países “civilizados” que nossa elite se empenhava em imitar. Esses, segundo Lyons (2002), desde a última década do século XIX haviam alcançado a taxa de 90% de alfabetizados. Aqui, em 1890, no início da República tínhamos uma população de 14 330 000 habitantes, desses eram alfabetizados 2 120 000. Quando a República Velha chega ao fim, a população brasileira estava em 33 570 000 habitantes e possuíamos os seguintes números de matrículas escolares: no primário 2 084 000, no secundário 83 000 e nas escolas superiores 15 000, ou seja, o número de brasileiros que estudavam era praticamente o mesmo de brasileiros alfabetizados do início da República, indicando que a política educacional precisava ser reformulada com urgência¹⁴.

A produção cultural brasileira refletiu o país, isto é, nossos autores procuraram manter-se culturalmente vinculados aos padrões europeus, principalmente parisienses, mais do que nunca, os literatos voltaram-se a Paris e procuraram produzir aquilo que a elite carioca queria ler, afinal a produção cultural necessariamente era destinada a esse grupo que possuía disponibilidade de tempo e sabia ler.

A Literatura produzida no período é fortemente marcada pelo apuro da forma e pelo preciosismo vocabular que conduz ao Parnasianismo, porém, mais do que uma escola literária, ela abarca o gosto de “civilização” e de diletantismo do leitor brasileiro. A produção literária que está no final do Realismo e o início do Modernismo não conseguiu gerar, segundo Bosi (1997: 297): *o texto que mostra na forma o esplendor do conteúdo. Os extremos de Coelho Neto e Lima Barreto provam a asserção: um estilo à procura de assunto; um assunto à procura de estilo.*

Adolfo Caminha (apud Hallewell 1985: 181) contemporâneo ao período tece o seguinte comentário a respeito da vida literária no Rio de Janeiro:

A nova geração continua a fazer literatura por simples diletantismo...Não se estuda, não se trabalha, não se lê quase, vive-se

¹⁴ Fonte Hallewell (1985: 176).

da produção estrangeira, no meio de uma apatia e de uma indiferença lamentáveis ... Atualmente presenciamos uma geração sem vida própria, sem estímulo de espécie alguma, arrastando sua indolência pelos botequins e pelas redações, comentando política e discutindo frivolidades numa pasmaceira de todos os dias.

Raimundo Correia sentia no ambiente literário brasileiro uma certa esterilidade. Ouçamo-lo (apud Cunha 1994: 44-45):

Devastado completamente pelos prejuízos dessa escola a que chamam 'parnasiana', cujos produtos aleijados e raquíticos apresentam todos os sintomas da decadência e parecem condenados, de nascença, à morte e ao olvido! Dessa literatura que importamos de Paris, literatura tão falsa, postiça e alheia da nossa índole, o que breve resultará, pressinto-o, é uma triste e lamentável esterilidade. Eu sou talvez uma das vítimas desse mal, que vai grassando entre nós. Não me atrevo, pois, a censurar ninguém, lastimo profundamente a todos! (...) É preciso erguer-se mais o sentimento de nacionalidade artística e literária, desdenhando-se menos do que é pátrio, nativo nosso; e os poetas escritores devem cooperar nessa grande obra de restauração... Canta um poeta, entre nós, um Partenon de Atenas, que nunca viu; outros os costumes do Japão a que nunca foi... Nenhum, porém, se lembra de cantar a 'Praia do Flamengo' e qualquer um julgaria indigno de um soneto o 'Samba' que ecoa melancolicamente na solidão das fazendas à noite. Entretanto, este e outros assuntos vivem na tradição dos nossos costumes, e é por deprezá-los assim que não temos um poeta verdadeiramente nacional.

Assim, constatamos que alguns de nossos escritores eram cientes da ausência dos costumes e da paisagem brasileira na produção literária durante a República Velha. Entretanto, eles não

conseguiram alterar a situação ou por que faltou empenho ou por que o período não permitiu essa abordagem mais brasileira na Literatura.

O grande centro cultural brasileiro era o Rio de Janeiro. Lá estavam os editores, as livrarias, os escritores e os leitores. Os últimos, segundo Lajolo & Zilberman (1999), não eram experientes o que provocou a criação em nossa literatura de narradores que encaminham o leitor à compreensão da leitura. Exemplificam o fato com o narrador de *Memórias de um Sargento de Milícias*, com todos os narradores de Machado de Assis e até mesmo com narradores dos modernistas.

Esse fenômeno também pode ser explicado por meio da afirmação de Holanda (1995: 158):

O prestígio da frase lapidar, do pensamento inflexível, o horror ao vago, ao hesitante, ao fluido, que obriga à colaboração, ao esforço e, por conseguinte, acerta dependência e mesmo abdicação da personalidade, têm determinado assiduamente nossa formação espiritual. Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental aturado e fatigante, as idéias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, parecem-nos constituir a verdadeira essência da sabedoria.

Dessa forma, a utilização do narrador paternalista, quer demostre a preocupação de nossos autores com o leitor despreparado, que represente a falta de empenho do leitor para compreender os sentidos da leitura, assinala o mesmo problema: uma formação educacional deficitária.

Para piorar, nosso principal problema não foi o leitor despreparado, tão pouco o com fraco empenho, o obstáculo real foi a escassez de leitores em virtude de 70% de analfabetos, remetendo-nos novamente à quase nula atuação das políticas educacionais na República Velha.

Esse estado de abandono da instrução incomodava nossos intelectuais – Machado de Assis, José Veríssimo, Olavo Bilac, Sílvio Romero – que se manifestavam a respeito.

Sílvio Romero, um crítico muito contundente da ausência de uma política educacional eficiente, pouco ou nada ligado aos padrões da elite, professor de filosofia do Colégio Pedro II, declarava-se um crítico da sociedade comprometido com o estudo da literatura. Para ele os escritores da República Velha se desvinculavam muito da realidade nacional em seus assuntos, abusando dos estrangeirismos que os distanciavam por demais da grande massa de brasileiros analfabetos.

Já Olavo Bilac – muito integrado aos gostos da elite e à República que nos foi oferecida – na segunda onda republicana de entusiasmo pela educação fez conferências que estimularam em 1916 a formação da *Liga de Defesa Nacional* que se propunha a combater a grave situação moral do país, propondo dois remédios: o primeiro o serviço militar, que faria frente ao inimigo externo, e o segundo a instrução, que combateria o perigo interno manifestado pela quebra da unidade, pela depreciação do caráter e pelo pouco patriotismo. É interessante como a elite cultural transfere a culpa para o povo, pois é ele que não tem patriotismo e caráter, mas pelo que vimos muito pouco foi direcionado ao povo para que ele agisse de outro modo e não demonstrasse descaso e ironia com os assuntos nacionais.

Essa preocupação com o sentimento de nacionalidade contaminava o Brasil desde o momento da Independência e recebeu um forte impulso em meados do século XIX. Segundo Chauí (2000), nesse período estávamos imbuídos do “caráter nacional” e, como no resto do mundo, fomos dominados pela necessidade de nos constituirmos enquanto nação, de valorizarmos a terra por meio do território, da população numerosa, da unificação nacional, da língua, do folclore e da raça.

Os estudos realizados a respeito do “caráter nacional” brasileiro são antagônicos, alguns autores apresentam-no de modo positivo e outros de modo negativo. Essa divergência acontecia porque, para a autora, (idem: 21):

Quando se acompanha a elaboração ideológica do “caráter nacional” brasileiro, observa-se que este é sempre algo pleno e completo, seja essa plenitude positiva ou negativa. (...) quer para louvá-lo quer para depreciá-lo, o “caráter nacional” é uma totalidade de traços coerentes, fechada e sem lacunas porque constitui uma “natureza humana” determinada.

Desse modo, quando Sílvio Romero caracterizava o brasileiro negativamente como desanimado, irritadiço, superficialmente inventivo, intelectualmente imitador, desprovido de filosofia, de ciência e de poesia impessoal; adepto do palavreado de carolice... Ele está impregnado do Determinismo e menosprezando o meio político e cultural brasileiro da República Velha, que qualificava como mera imitação da cultura europeia. Na verdade, ele queria uma literatura independente que produzisse obras retratando o Brasil e o brasileiro, mas, para ele, o que tínhamos era uma verborragia intelectual. Além disso, fazia sérias restrições ao estilo de vida que dominava a cidade do Rio de Janeiro desde o final do Império (1888: 697):

Um não sei que de céptico, material e frívolo invadiu o geral dos espíritos; o amor do dinheiro sem trabalho, o favoritismo político e o gozo mercenário das mulheres tomaram proporções assustadoras em uma terra deposta em leito de granito, cercada de montanhas de granito, onde parece que os caracteres deviam ser de bronze e as inteligências de ouro. É sem dúvida a primeira na riqueza material, nos interesses de momento, nos prazeres fáceis, nos arranjos políticos. Não é a primeira no amor e nas tradições da pátria ... A frivolidade é hoje a regra geral.

Unido ao momento de nacionalidade, o Ginásio Nacional passa a intensificar a tendência, que já aparecia no final do Império, de valorização do Português, da Literatura Nacional e da História do Brasil com a utilização desde 1882 da *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro. O Programa de 1892 no 6º ano nos estudos de História da Literatura Nacional apresentou um tópico que nos chamou a atenção *Alterações da língua portuguesa no Brasil*. O livro indicado para o estudo literário brasileiro foi a *História da Literatura Brasileira* de Sílvio Romero. Em 1895 dois livros de autores brasileiros passam a ser adotados nas aulas de Leitura a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que apresentou grande longevidade, e o *Autores Contemporâneos* de João Ribeiro, que teve vida curta.

Segundo Hallewell (1985), a adoção de autores nacionais no Ginásio Nacional era acompanhada pelas escolas secundárias particulares, propiciando a afirmação do meio editorial brasileiro, particularmente da editora de Francisco Alves, que chegou a fazer a aquisição de pequenas editoras só para garantir direitos de edição. Consta que o editor Francisco Alves comprou a livraria da Viúva Azevedo somente para adquirir os direitos da *Antologia Nacional* que a partir da 5ª edição, 1909, passa a exibir o nome da companhia daquele editor.

Essa ascensão do nacional fazia parte de um plano esquematizado pelo grupo de poder; segundo Bittencourt (1993: 17): *O estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental que passou a se utilizar de vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado.*

Na corrente do “caráter nacional” nossa Literatura progride e, em 1897, o mais conceituado escritor brasileiro, Machado de Assis, junto com José Veríssimo, Joaquim Nabuco, Carlos de Laet, Coelho Neto fundam a Academia Brasileira de Letras. Ninguém pode desmerecer o fato, mas é importante lembrar que nossa Academia foi alicerçada, e só poderia sê-lo, em padrões de gosto e estilo francês.

Para seus fundadores a sua função seria: fortalecer a tradição literária, preservar a pureza da língua e promover o respeito pelas obras nacionais, oferecendo condições ao surgimento de outros trabalhos que implementassem a literatura nacional, isto é, as características apontadas como pertencentes ao “caráter nacional”. Segundo Veríssimo, a literatura era o veículo para a divulgação da nacionalidade brasileira e a Academia Brasileira de Letras a instituição que congraçaria os bons escritores. Ele dizia (apud Needell 1993: 228): *há numa nacionalidade algum órgão mais essencial que a literatura, que é a expressão, superior às contingências da política e da história, da própria nacionalidade.*

O único porém no discurso de Veríssimo é que praticamente não tínhamos leitores para nossa literatura, pois as elites que sabiam ler, muitas vezes, preferiam os autores estrangeiros e o brasileiro comum era analfabeto; assim, perdemos o último momento de formar o leitor nacional sem o forte adversário que surgia: o rádio.

A importância da Academia é facilmente compreendida se observarmos que um autor como Lima Barreto, que nunca produziu obras para agradar à elite e que sempre procurou criticar a sociedade como estava organizada e, além disso, possuía uma posição contrária à

República, morreu tentando ser aceito como um imortal. Esse fato é uma prova da excelência da Academia e, mais do que isso, deixa transparente a política existente na instituição.

Excetuando as obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto, o restante da produção literária da República Velha foi intitulado por Sílvio Romero de literatice, pois era uma produção totalmente alheia à realidade brasileira. Para ele, tínhamos intelectuais orgulhosos de sua cultura estrangeira que a reproduziam como se não percebessem o que se passava a sua volta, um país com imenso número de analfabetos e incultos. No entanto, esses escritores pertenciam à Academia que deveria agraciar aqueles escritores que melhor representassem a cultura brasileira.

Assim, como éramos um país de incultos, a cultura não oficial estava ligada às tradições meio que religiosas meio que pagãs e às músicas populares, se bem que, a Livraria Quaresma publicou, segundo Hallewell, o *Cancioneiro popular de modinhas brasileiras, Choros para violão, Lira brasileira e Novos Cantares* de Catulo da Paixão Cearense, provando que o gosto pela música popular não era exclusividade da população “bárbara”, pois o primeiro título estava na 25ª edição em 1908; desse modo, o Brasil civilizado e o Brasil inculto, às vezes, tinham algo em comum. No entanto, isso não foi uma regra e os padrões culturais dos dois grupos raramente se juntavam.

A cultura oficial não chegou ao povo que continuou com as festas religiosas, com o Carnaval, com o Samba e tomando para ele o futebol. É certo que os três últimos acrescido da produção agrícola – o café – permaneceram e passaram a simbolizar o Brasil em um momento que era necessário termos uma identidade nacional.

Como em todos os outros pontos levantados, na cultura também não havia uma unidade no Brasil da República Velha, no entanto, foi no terreno cultural que houve uma tênue integração, uma vez que muito do que não era oficial acabou oficializando-se nas décadas seguintes.

O grande exemplo do popular oficializando-se foi o Carnaval que, marginalizado por Pereira Passos nas reformas de 1903-6, passou a caracterizar o Brasil na última década da República Velha acompanhado pelo Samba. Esse fato possui duas explicações: a desobediência popular às sanções impostas aos festejos do Carnaval e a ideologia da “identidade nacional” (1918 – 1960) que, segundo Chauí (2000: 26):

não pode ser construída sem a diferença. O núcleo essencial é, no plano individual, a personalidade de alguém, e, no plano social, o lugar ocupado na divisão do trabalho, a inserção social de classe. Isso traz como consequência que a “identidade nacional” precisa ser concebida como harmonia e/ou tensão entre o plano individual e o social e também como harmonia e/ou tensão no interior do próprio social.

Dessa forma, quando o Carnaval obteve a aceitação na década de 20 apresentava duas formas de manifestação de rua: os cordões populares e os desfiles motorizados da elite com confete e serpentina.

CAPÍTULO III

O Colégio de Pedro II e os compêndios para o ensino do Português na República Velha

Um estudo a respeito do ensino de leitura no Brasil, no período que compreende o final do século XIX e começo do século XX, só pode ser realizado por meio de uma pesquisa que contemple a instituição criada para ser o modelo de instrução secundária para todo o país: o Colégio de Pedro II.

O ensino nacional, desde a época jesuítica, foi caracterizado por uma preocupação humanista e, por isso mesmo, voltado à instrução literária. Assim, quando da inauguração do Colégio de Pedro II¹⁵, em 25 de março de 1838, predominavam em seu regulamento os estudos literários e, para seu idealizador, Bernardo Pereira de Vasconcelos, – ministro da justiça e interinamente do Império – o Colégio cumpriria o propósito de elevar os estudos clássicos e a instrução no Império, como podemos observar em seu discurso quando da inauguração da Instituição (apud Haidar 1972: 99):

Manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece, e muitas vezes, assustada reprova.

Na verdade, passamos a ter compromisso igual aos dos países europeus, como Inglaterra e França, que mantinham para a elite a educação centrada nos clássicos gregos e

¹⁵ Segundo Macedo (s/d), as origens do Imperial Colégio de Pedro II remontam ao Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado pela provisão de 08 de junho de 1739, do bispo D. Frei Antônio de Guadalupe, e chamado mais

latinos e aos pobres ofereciam o ensino dos respectivos vernáculos como meio, mais barato, de garantir altas taxas de alfabetização já no final do século XIX. As mais prestigiadas instituições de ensino, como as universidades de Cambridge e Oxford na Inglaterra, só valorizaram as línguas modernas após a Primeira Guerra Mundial. Dessa forma, o que nos diferenciava dos europeus era a inexistência aqui da opção popular, que só apareceu, em nosso país, na segunda metade do século XX.

Apesar da valorização das Letras Clássicas com aulas distribuídas ao longo de todo o curso (8º e 7º anos: Gramática Latina 5 aulas; 6º ano: Latinidade 10 aulas e Grego 3 aulas; 5º e 4º anos: Latinidade 10 aulas e Grego 5 aulas; 3º ano: idem a anterior; 2º ano: Retórica e Poética 10 aulas; 1º ano idem ao anterior) apareciam, também, no regulamento de 31 de janeiro de 1838 as Matemáticas (com aulas, também, distribuídas em todos os anos), as Línguas Modernas (6º ano: Francês – uma aula semanal – ; 5º e 4º anos: Francês e Inglês – duas aulas semanais cada uma – ; 3º ano: Inglês – uma aula semanal), as Ciências Naturais e Físicas (aulas a partir do 5º e 4º anos) e a História (aulas a partir da 6º ano).

A grande novidade européia incorporada no regulamento do Colégio era o sistema simultâneo de ensino, isto é, o aluno cursava simultaneamente as várias matérias que compunham a grade curricular de cada série. Essa nova prática foi muito criticada a princípio, segundo Macedo (s/d: 255):

Este sistema, alias tão conhecido como justamente preconizado na Europa culta, ainda não pôde no Brasil triunfar das prevenções de muitos críticos que, aferrados à velha usança que não abria aos estudantes as portas da lógica sem trancar sobre eles a porta do Latim. (...). É tempo perdido atacar com argumentos esta opinião prevenida. A lição da experiência há de destruí-la pouco a pouco, e em verdade sobram já fatos que depõem contra ela. O antigo sistema servia a todos e para todos.(...) E pelo contrário, no ensino simultâneo seguido no Imperial Colégio de Pedro II, não podem aproveitar bastante as inteligências menos que mediócras.

3.1 Os regulamentos do Colégio de Pedro II: a tentativa de semear cultura clássica e organização ao ensino secundário brasileiro

No 1º ano do curso, o Colégio oferecia, além da Gramática Latina, a Gramática Nacional, que passou a ser denominada de Gramática Geral e Nacional¹⁶ no regulamento de 1841. Segundo Fávero (1996:140): *a gramática geral se ocupa dos princípios imutáveis da construção das línguas* e a Latina foi a língua eleita, desde o século XVI, com a gramatização dos vernáculos, como aquela que possuía a estrutura a ser encontrada nas demais línguas.

Outro ponto que merece nossa atenção, no 1º regulamento do Colégio de Pedro II (1838), é a presença do ensino do vernáculo apenas no primeiro ano de estudos, comprovando a preocupação única e exclusiva com o ensino da elite, que, como observou Fávero (2002b), entrava no Colégio conhecendo, ou devendo conhecer, a gramática do Português.

A criação da Instituição secundária, em 1837, objetivava organizar esse grau de estudo, que se encontrava disperso em um punhado de aulas avulsas espalhadas no município neutro e nas províncias, cumprindo somente o fim imediato de aprovação nos exames de ingresso nas faculdades de direito – São Paulo e Recife – e de Medicina – Rio de Janeiro.

Por isso, Bernardo de Vasconcelos, no discurso de inauguração adverte a respeito da necessidade de *proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos*. Sendo assim, no Colégio de Pedro II foram extintos os estudos avulsos e instituída a aprovação por série.

No entanto, havia um meio de concluir os estudos em um prazo inferior aos 8 anos estabelecidos: utilizando as disposições do art. 126 Cap. II dos Estatutos, o aluno poderia no 5º mês do ano letivo passar para a série seguinte mediante aprovação em exames organizados para esse fim. Desse modo, o aluno poderia concluir o curso em 6 ou 4 anos, dependendo de sua dedicação e inteligência.

mesmo nome.

¹⁶ A gramática nacional, entendida como gramática particular, ocupa-se *dos princípios próprios de uma língua individual*. Fávero (1996: 140)

O Estatuto previa, ainda, ao término do curso, o diploma de bacharel em letras, condição que garantiria a matrícula nas faculdades do Império; essa honraria foi reconhecida no Decreto nº 296 de 30 de setembro de 1843.

Esse privilégio provocou muitas discussões e projetos que procuravam equiparar os liceus provinciais à Instituição da Corte, mas todos esbarravam em três empecilhos: a falta de dinheiro para a criação de instituições do porte do Pedro II em todas as províncias, a dificuldade de fiscalizar a idoneidade dos liceus quanto ao preparo dos jovens aprendizes e a impossibilidade – devido ao Ato Adicional de 1834 – de uma medida que indicasse a interferência da Corte no ensino de cada província.

Na verdade, essas discussões e projetos jamais findaram, e o ensino secundário nos liceus provinciais, com a chancela da Corte, passou a oferecer um plano de ensino atrelado às disciplinas dos exames preparatórios e permaneceu atolado nas aulas avulsas. Em 1873, objetivando estimular o ensino secundário nas províncias, foram criadas bancas de exames gerais e preparatórios nas capitais que, infelizmente, geraram um crescente número de irregularidades e conduziram os estudos secundários à quase completa desmoralização.

Paralelo a tudo isso, a grade horária e os programas do Colégio de Pedro II sofriam alterações ou para buscar um ajuste aos novos tempos, ou para solucionar de vez o problema das aulas avulsas e dos exames preparatórios, ou mesmo para não correr o risco de ficar sem alunos, uma vez que esses procuravam as facilidades oferecidas pelas instituições particulares, que direcionavam seus estudos, apenas, aos exames preparatórios.

Já em 1841 a grade horária foi alterada, aumentando, ainda mais, a valorização dos estudos clássicos e foi introduzido o estudo do Alemão.

Outra reforma que devemos mencionar é a de 1855 que autorizava as matrículas avulsas, mas não eximia o candidato dos exames de preparatórios. Além disso, essa reforma dividia os estudos em dois blocos, a fim de suprir a deficiência de uma formação científica. As matérias foram assim agrupadas nos quatro primeiros anos: Gramática Nacional, Latim, Francês, Inglês, Aritmética e Álgebra, Trigonometria, Geografia e História Moderna, Geografia e História do Brasil, Ciências Naturais, Desenho, Música, Dança e Exercícios Ginásticos – estudos de 1ª classe – que conferiam um certificado especial aos alunos que encerravam seus estudos nesse momento. Nos últimos três anos, estudos de 2ª classe, as matérias eram: Alta Latinidade, Grego, Alemão, Geografia e História Antiga, Geografia e

História da Idade Média, Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética e Italiano; ao término dos sete anos era conferido o diploma de Bacharel em letras.

Na reforma de 1857, a Instituição foi dividida em um Internato e um Externato. O segundo permaneceu no antigo prédio do Seminário de São Joaquim e oferecia número indeterminado de vagas públicas para suprir o fim das aulas avulsas gratuitas. Já o primeiro passou a funcionar em local mais amplo e afastado da cidade no Engenho-Velho.

A divisão do curso em estudos de 1ª e de 2ª classe permaneceu, mas houve a ampliação de um ano nos estudos de 1ª classe que de 4 passaram para 5 anos. Esse aumento foi necessário em decorrência do primeiro ano elementar oferecido pelo Colégio para solucionar ou amenizar as graves deficiências do ensino primário. Entretanto, não houve frequência no 5º ano especial dos estudos de 1ª classe, pois todos se dirigiram ao curso de 2ª classe. A reforma de 1855 fracassou, provavelmente, pela rejeição aos trabalhos manuais e mecânicos que estavam associados à escravidão. Nas palavras de Felix Ferreira (apud Haidar 1972:155):

O homem livre, escreveu a alguns anos o visconde de Cairú, jamais se põe a par do escravo, a infinita distância de estado os repele de toda racional aliança e parceria. Por isso, onde se acha estabelecida a escravidão, o trabalho da agricultura e artes fica desonrado, como única ocupação de cativos.

As profissões industriais, quaisquer que sejam, acham-se entre nós em tal estado de aviltamento que não são unicamente os nacionais que não querem praticá-las, mas até mesmo os estrangeiros que em seu país delas tiraram meios de vida e que aqui trocam-nas pelo comércio para não professar uma arte ou ofício em que o escravo tem livre acesso.

Assim, em 1862 foi extinto o curso especial – pelo motivo exposto – e as matérias voltaram a ser organizadas em um único curso de sete anos com a diminuição das aulas de Física, Química e Ciências Naturais e houve ampliação do estudo do vernáculo.

Nesse vai e vem, a reforma de 1870, novamente, procurou valorizar os estudos das Ciências Físicas e Naturais – estudadas nos quatro últimos anos do curso –, o estudo do

vernáculo recebeu nova valorização e os estudos literários sofreram sua primeira diminuição, contrariando o 1º regulamento do Colégio de Pedro II. Além das alterações da grade horária, foi instituído o sistema de exames finais por disciplina no final do 7º ano, que, associado ao sistema de matrículas avulsas, promovia a fragmentação dos estudos secundários na Instituição criada, justamente, para proteger esse grau de instrução.

A fim de salvaguardar o Colégio-modelo, em 1876, era promovida nova reforma em seu regulamento; dessa vez, foram suspensas as matrículas avulsas, entretanto, para atrair os alunos à Instituição, todas as disciplinas obrigatórias nos exames preparatórios foram distribuídas nos cinco primeiros anos de estudos. Aliado ao novo regulamento, havia a disposição do antigo, que permitia o sistema de exames finais por disciplina; juntando as duas regulamentações o Colégio de Pedro II passa a fornecer um curso preparatório aos exames de entrada nas academias com uma suave camuflagem de valorização da formação secundária.

O próximo regulamento tardou apenas dois anos para aparecer. Nele, as disciplinas obrigatórias para os exames preparatórios foram redistribuídas ao longo dos sete anos do curso, com a ampliação dos estudos literários e valorização do conhecimento científico, que ganhou novas instalações no Colégio, e materiais a fim de fornecer a prática nas aulas. Ainda, fazia parte desse novo regulamento a isenção de freqüência as aulas: *Poderá quem não tenha cursado as aulas do Colégio prestar exame vago de qualquer ou de todas as matérias ensinadas no mesmo Colégio.*

É obvio o que aconteceu: os alunos pararam de freqüentar as disciplinas que não faziam parte dos preparatórios e, agravando a situação, o Externato oferecia matrículas avulsas desde o regulamento de 1855. Dessa forma, o Colégio-modelo sucumbia aos preparatórios.

Junto a essas novas deliberações, o decreto nº 7247 de 1879 previa que, a partir de 1881, fariam parte dos preparatórios para o curso de medicina a língua alemã e as Ciências Físicas e Naturais e, para o curso de direito, a língua alemã e italiana e, ainda, deliberava a respeito da liberdade de freqüência nos estudos superiores. Esse decreto não chegou a vigorar e os exames preparatórios mantiveram-se com as mesmas exigências de antes da reforma de 1878/1879.

Segundo Haidar (1972:128): [Ess] *A reforma do Colégio de Pedro II representava, nas intenções de Leôncio de Carvalho, [ministro do Império do Gabinete Liberal e professor da Faculdade de Direito de São Paulo] apenas um primeiro passo para a reforma geral dos*

estudos secundários no país. Infelizmente, as intenções do Ministro esbarraram nos estudos parcelados, nos exames preparatórios e na não obrigatoriedade de conclusão dos estudos secundários para ingressar nas faculdades do Império e, também, na brevidade da passagem do professor pelo cargo, ou seja, o sistema impediu que as idéias de Carlos Leôncio de Carvalho se concretizassem.

A reforma promovida em 1881 não propõe grandes alterações na anterior, pois manteve os exames vagos, as matrículas avulsas e os exames finais por disciplina; assim, o país continuava com o estudo secundário fragmentado, praticamente, da mesma maneira de há 43 anos quando era inaugurado o Colégio que pretendia oferecer a excelência e a organização ao ensino secundário do Império Brasileiro.

A última reforma no regulamento do Colégio de Pedro II, feita durante o Império, aconteceu em 1888 e extinguiu as matrículas avulsas, os exames vagos e a frequência livre, porém, mantinha o sistema de exames finais por disciplina como meio de não afugentar os alunos que buscavam as aprovações nos exames preparatórios.

A República recebe a herança, nada promissora, da instrução fragmentada, mas também, várias propostas elaboradas e divulgadas no Congresso de Instrução de 1883, por estudiosos competentes e conceituados como: Rui Barbosa, Mamoré Cunha Leitão, Antonio Henriques Leal – reitor do Internato em 1883. Assim, quando é criada, em 1890 a Secretária do Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, seu titular Benjamin Constant possui boas informações e idéias para estruturar o ensino.

As primeiras providências adotadas foram a eliminação do currículo do secundário das disciplinas: Italiano, Retórica, Filosofia e História Literária e a inclusão de História da Literatura Nacional; a alteração do nome da instituição secundária para Ginásio Nacional que passou a ser referência para todos os estabelecimentos de ensino secundário, regulamentando programas e compêndios que deveriam ser adotados, também, nos exames preparatórios e estabeleceu uma regra para futura equiparação das instituições estaduais com o Ginásio Nacional, nos seguintes termos:

Quando qualquer dos Estados da República houver organizado estabelecimentos de ensino secundário integral segundo o plano do

Ginásio Nacional, darão os seus exames de madureza os mesmos direitos a esta matrícula nos cursos superiores.

Em 1891 ocorre a alteração de disciplinas que faziam parte dos exames preparatórios que de 16 diminuem para 11: Português, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Aritmética e Álgebra, Geometria e Trigonometria, Geografia principalmente do Brasil, História Universal, Física e Química, História Natural. Já em 1892 a História Universal passava para História especialmente do Brasil.

As modificações no regulamento do Ginásio Nacional não pararam, evidenciando que as mudanças executadas não eram suficientes ou, o que é pior, não eram postas em prática.

Assim, em 1898, no intuito de resolver o antigo problema dos exames preparatórios e da formação integral do aluno, o ensino secundário foi dividido em dois cursos: o propedêutico com duração de 6 anos e o clássico com duração de 7 anos. No último, as matérias estudadas eram as mesmas do primeiro, com o acréscimo dos estudos clássicos: Latim do 2º ao 7º ano, Grego do 5º ao 7º ano, História da Literatura Geral e Nacional e História da Filosofia no 7º ano, além é claro de carga horária maior, em virtude do 7º ano de estudos.

Como ocorria no Império, a modificação não surtiu os efeitos esperados ou não foi oferecido tempo para que seus frutos aparecessem, pois, em 1899 o curso era unificado e estabelecida sua duração em 6 anos.

Nessa inconstância e/ou necessidade de ter o nome em algum decreto, os legisladores continuaram indo e vindo nas alterações dos regulamentos e do nome da Instituição, referência dos estudos secundários da República; assim, em 1909, o Ginásio Nacional passa para Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Podemos concluir que os tempos reformistas e revolucionários da República haviam passado e o antigo Imperador podia ser lembrado na instituição que, segundo o próprio D. Pedro II, era um dos dois lugares em que, durante seu reinado, seu poder era absoluto no Brasil.

Os novos regulamentos, que não cessam, procuravam o currículo mais adequado aos interesses do país. Dessa forma, em 1911 aparece um que busca atender às necessidades de saneamento e higienização, intensificadas desde o início do século como complementação da reurbanização da Capital da República. Assim, mais uma vez altera-se o currículo do

secundário, retirando a Lógica e a Literatura e colocando em seus lugares a Higiene e a Instrução Cívica, já que o país e a própria Capital eram assolados, todos os anos, por terríveis epidemias de febre amarela.

No entanto, eliminar da formação secundária a Literatura e, ainda mais, em um momento de consolidação da identidade nacional, parece-nos uma medida que caminhava em direção contrária à boa formação do estudante brasileiro e ao enriquecimento dos hábitos de leitura no país, que possuía taxas insignificantes de leitores. Porém, como sempre aconteceu e acontece no Brasil, cuidava-se do que era mais urgente sem, no entanto, buscar meios que resolvessem definitivamente o problema, ou seja, apagava-se o fogo e não se resolvia sua causa.

Além da higienização, o período, também, foi marcado pela campanha cívica, que possuía um patrono muito ilustre da República Velha: Olavo Bilac. O poeta incentiva a formação da Liga de Defesa Nacional (1916) que em suas palavras objetivava (apud Nagle 1997: 262):

Clamar contra a gravidade da nossa situação moral, cujo remédio se encontra, de um lado, no serviço militar, para fazer frente ao perigo externo representado pela cobiça internacional, de outro, na instrução, para combater o perigo interno, que se manifesta pela quebra de unidade, pelo depauperamento do caráter pelo definhamento do patriotismo.

Assim, mesmo com a inclusão da Instrução Cívica em 1911 a situação não havia melhorado muito em 1916, já que o poeta discursava a respeito do mesmo problema. Uma das prováveis causas é que aquela reforma transformara as escolas em corporações autônomas didática e administrativamente, ou seja, desfez-se a centralização em nome da liberdade de ensino, porém, criou-se o Conselho Superior de Ensino como um paliativo, no aguardo de um Ministério que apenas cuidasse dos negócios da educação nacional.

Como acontecia no Império, as resoluções não atingiram o intento e, por isso, em 1915 temos uma nova reorganização do ensino secundário que reduzia o curso para 5 anos, extinguiu o Grego dos estudos e incorporava a Psicologia, a Lógica – que voltava – e a

História da Filosofia; além disso, estabelecia a supervisão federal sobre os estabelecimentos de ensino secundário, contudo, permitia autonomia e flexibilidade às instituições, ou seja, não foi uma centralização rigorosa.

Complementando a reforma de 1915, tivemos a de 1925 que desmembrava o Conselho Superior de Ensino em Conselho Nacional de Ensino e Departamento Nacional de Ensino, que eram subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Esses órgãos possuíam natureza consultiva e administrativa, ou seja, não podiam deliberar a respeito dos assuntos da educação.

A reforma de 1925 aumentou o curso secundário para 6 anos e acrescentou as disciplinas de Literatura Brasileira, Literatura das Línguas Latinas, Sociologia, Instrução Moral e Cívica, Filosofia e História da Filosofia. Além das alterações no currículo, essa reforma enfatizava que: *o ensino secundário dev[ia] ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo*, e afirmava, ainda, que o ensino secundário teria o dever de ser *um prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média do país*.

Desse modo, apesar de algumas conquistas da República velha, o Colégio Pedro II e o ensino secundário mantinham, praticamente, as mesmas dificuldades dos tempos do Império. É verdade que o número de estabelecimentos de ensino foram aumentados, segundo Nagle (op. cit.), – em 1929 contávamos com 6 instituições federais, 24 estaduais, 10 municipais e 1090 particulares – no entanto, ainda era pouco, afinal, noventa anos haviam se passado da inauguração do Colégio de Pedro II e continuávamos à procura da panacéia para os problemas do ensino secundário do país.

3.2 O ingresso da leitura e da recitação como exercício da cadeira de Português

O Colégio de Pedro II, como já foi exposto, foi criado para organizar o ensino secundário e valorizar os estudos clássicos, não constando de suas funções o ensino exaustivo

do vernáculo. Por isso, o ensino do Português permaneceu até 1869 restrito ao primeiro ano do curso, com carga horária semanal variando de no máximo 10 e no mínimo 5 horas.

O estudo da Gramática Nacional estava associado aos conhecimentos do professor, que os transmitia aos alunos por meio de ditados ou de apostilas produzidas por ele próprio, já que, não havia no Império livros produzidos para dinamizar e aperfeiçoar as aulas. Essa penúria pedagógica é observada, ainda, na última década do Império, podendo ser comprovada nas palavras do reitor do Internato do Colégio de Pedro II, Antonio Henriques Leal, no Congresso de Instrução de 1883: *a pobreza franciscana de nossa bibliografia de estudos secundários [está reduzida] a algumas gramáticas, um ou outro compêndio de Matemática, de Retórica, de Geografia, de História, e pouco mais.*

Como o reitor discursou, tínhamos gramáticas, mas a primeira vez que aparece a adoção de uma nos programas do Colégio é em 1856, de autoria do cearense Cyrillo Dilermando.

Essa adoção depois de 18 anos de funcionamento da Instituição de ensino secundário pode ser explicada de três maneiras: os alunos já entravam no curso secundário com bastante conhecimento da norma culta (Fávoro, 2002b), sendo desnecessário maior aprofundamento, ou só a partir de 1856 ficou disponível o compêndio de Cyrillo Dilermando, ou, ainda, complementando a primeira, com o passar dos anos, a Instituição¹⁷ passou a receber alunos, mesmo sendo da elite, com falhas em seus conhecimentos do vernáculo, devido ao ensino primário muito precário, como dissemos, o que justificava a adoção do compêndio.

A última explicação, parece-nos a mais adequada, afinal, de modo sutil no regulamento de 1857 foi acrescido um ano aos estudos de 1ª classe¹⁸ e em 1870 pelo decreto 4468 foi instituído um primeiro ano elementar no Colégio de Pedro II, que objetivava sanar as dificuldades decorrentes da insuficiência dos estudos primários e, além disso, constava no regulamento do Colégio no artigo 7º:

Nenhum aluno será admitido à matrícula do primeiro ano sem que, em exame, mostre saber bem doutrina cristã, ler e escrever

¹⁷ Apesar de o Colégio de Pedro II ser para a elite, ele recebia, também, uma percentagem de alunos menos favorecidos que, segundo Macedo (s/d), tinham seus estudos pagos por meio do espólio do extinto Seminário dos Órfãos de São Joaquim.

¹⁸ Como vimos, os estudos de 1ª classe passaram de 4 para 5 anos na tentativa de sanar as deficiências que os alunos apresentavam devido ao sofrível ensino primário.

corretamente, as quatro operações fundamentais da aritmética, o sistema decimal de pesos e medidas, as noções elementares da gramática portuguesa.

Portanto, com a adoção da Gramática de Cyrillo Dilermando, em 1856, procurava-se sanar uma dificuldade que ficou cada vez mais aparente e que, mais tarde, em 1870, obrigou à adoção de exame de admissão e à criação de um primeiro ano elementar.

De qualquer forma, fosse por defasagem de conhecimento gramatical do idioma, ou por disponibilidade do compêndio no mercado, o importante era que o vernáculo passava a ser estudado com maior sistematização e, dessa forma, *a última flor do Lácio* iniciava sua ascensão no ensino secundário do Império.

Ainda, no mesmo ano, em consequência do regulamento de 1855, as aulas de Português foram acrescidas de exercícios de leitura, recitação e ortografia; assim, além da gramática, foram adotados os seguintes livros: *Sinônimos* de Fr. Francisco de S. Luiz, *Biblioteca Juvenil* de Barker, *Cartas Seletas* de Padre Antonio Vieira e *Poesias escolhidas* de Padre Caldas. Em 1860 a bibliografia dos estudos de Português foi ampliada com a adoção de um manual de leitura o *Íris Clássico* de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha.

Assim, apesar de o Português ficar confinado ao primeiro ano do curso secundário havia uma preocupação em ampliar os conhecimentos da língua nacional. Essa preocupação não era exclusiva do Império Brasileiro, pois, segundo Hobsbawm (1990), a necessidade de agrupar todas as pessoas que viviam no mesmo território sob um sentimento comum fez surgir a invenção histórica do Estado-nação.

Para o historiador, a invenção do nacional passou por três períodos distintos, todos procurando uma maneira eficiente de unir os cidadãos¹⁹ em um sentimento de nacionalidade. O primeiro período recebeu a denominação de “princípio de nacionalidade” (1830 – 1880) e associava a idéia de nação ao território, idealizado como forma de expandir a economia e a política liberal; o segundo período nomeado de “idéia nacional” (1880 – 1918) procurava ligar a nação à língua, à religião e à raça, essa concepção foi produzida pelos intelectuais pequeno-burgueses e, finalizando os três períodos, temos a “questão nacional” (1918 –

¹⁹ Cidadão era aquele que possuía independência econômica, ou seja, aquele que detinha a propriedade privada dos meios de produção. Esse conceito será ampliado depois da 2ª Guerra Mundial.

1950/60) que enfatizava a consciência nacional por meio de lealdades políticas, essa proposta originou-se nos partidos políticos e no Estado²⁰.

No Brasil, segundo Chaui (2000), ocorreu o agrupamento dos dois primeiros períodos no que foi denominado de “caráter nacional” (1830 – 1918) e, assim, enfatizamos ao mesmo tempo o território, a língua, a religião e a raça²¹. Para a autora, aqui, o momento sociopolítico e as idéias européias mais aceitas, também, interferiram para a construção de nosso sentimento nacional.²² No período do “caráter nacional” aconteceram aqui: o Romantismo, que enfatizou o nacional, a Guerra do Paraguai, a Questão Religiosa e a valorização do vernáculo no curso secundário.

A última afirmação pode ser comprovada pelo regulamento de 1865:

Quanto ao Português, que os dois citados Decretos [2006 de 24 de outubro de 1857 e 2883 de 1º de fevereiro de 1862] só contemplam no 1º ano de estudos: Introdução de bons exemplares em todos os anos, para irem servindo subsidiariamente nas aulas das outras línguas, e na de Retórica e Poética, enquanto a falta de meios não permite, para os anos 2º a 4º e 5º a 7º, a criação de duas cadeiras especiais da língua que mais nos cumpre saber, e que nos nossos estabelecimentos de instrução menos se ensina. [grifos nossos]

O Inspetor Geral interino da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, João Caetano da Silva, deixava claro que o Português não constava em todos os anos do secundário por *falta de meios*. Mas o que seriam esses meios? Recursos para prover o pagamento dos professores? Espaço na grade horária? Uma desculpa para camuflar a pouca importância atribuída ao vernáculo²³? Muito provavelmente, uma percentagem de cada um com um valor maior para o último.

²⁰ HOBBSAWM, E. (1990) *Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. Paz e Terra. R.J.

²¹ Para Chaui (2000: 21): *Território, densidade demográfica, expansão de fronteira, língua, raça, crenças religiosas, usos e costumes, folclore e bela-artes foram os elementos principais do “caráter nacional”, entendido como disposição natural de um povo e sua expressão cultural*.

²² O terceiro momento da periodização de Hobsbawm foi renomeado por Chaui de “identidade nacional” (1918 – 1960) para atender as especificidades brasileiras.

²³ *Um pai ao levar seu filho ao colégio recomenda que não se gaste tempo com o estudo de Português que todos sabem; que estude o Francês e o Latim; porque lhe disseram que a gramática portuguesa estuda-se na latina*.

Nesse regulamento, a bibliografia era reduzida à gramática de Cyrillo Dilermando e ao manual de leitura de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha, assentando o programa na correção gramatical e nos bons exemplos tirados dos textos lidos nos exercícios de leitura e recitação.

O decreto 4430 de 1869 é importante em nossa pesquisa, pois, foi a partir dele que a valorização do idioma se fez sentir no Colégio de Pedro II, nos liceus provinciais e nos estabelecimentos de ensino particulares, pois, nele constava o exame de Português nos preparatórios para o ano de 1871. Seguindo a tendência de valorização do vernáculo, a reforma do Ministro Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira (1871) criou a cadeira de Gramática e Língua Nacional nas faculdades de Direito de São Paulo e Recife.

Acompanhando a valorização do vernáculo aparece a leitura e recitação que tem seu espaço garantido junto às aulas de Português do secundário, como podemos observar no programa de 1870:

A leitura será em voz alta, clara e pausada, com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se pontuação. Para isto há mister o professor de explicar o sentido do trecho que se ler, inteirando o aluno do pensamento do autor e dando-lhe a significação dos vocábulos e locuções menos usuais ou empregados em sentido translato. Sem compreender bem não pode ler com expressão, gosto e clareza.

Decorado um trecho depois de bem explicado e compreendido por ocasião da leitura, o aluno recitá-lo-á conforme as regras acima prescritas

No regulamento de 1870 o Português passou a ser ensinado nos três primeiros anos do curso com 6,5 horas no 1º ano, 3 no 2º e 4,5 no 3º; os exercícios de leitura apareciam nos 1º e

(...) O menino escreverá em português, sim; mas no português que aprendeu com sua ama; concordará o verbo no singular com o sujeito do plural, e cometerá os maiores disparates. (...) Como exigir que o país se honre com larga cópia de brilhantes escritores se a matéria-prima de toda arte de escrever, o pátrio idioma, lhes foi negada pela própria sociedade que injustamente lhes reclama o fruto de uma semente que ela não lançou à terra? FRASÃO, Manuel José de Oliveira (1863-4). *Cartas do professor da roça*. Rio de Janeiro, Tip. Paula Brito. Páginas 17 e 18 apud LAJOLO (2002: 20).

2º anos, os de recitação estavam presentes nos três anos. Os livros adotados foram: para o 1º ano a *Gramática nacional elementar* de Caldas Aulete, *Ornamentos da memória* do Padre Roquette e *Sinônimos* do Frei Francisco de São Luiz, para o 2º ano *Gramática portuguesa* de Vergueiro e Pertence, *Seleta Portuguesa* de Francisco Martins de Andrade e *Poesias Seletas* de H. C. Midosi e para o 3º ano *Postilas de gramática geral aplicada à língua portuguesa* de Francisco Sotero dos Reis e o *Manual do estilo e composição e recitação* de Delfim M. O. Maia.

Contrariando a onda de valorização da língua nacional, em 1876/ 77, houve diminuição das aulas de Português para dois anos, tendência que persistiu até a diminuição para um ano em 1878/79, quando o ensino do vernáculo ficou restrito ao 7º ano do curso.

A reforma do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho (1878), que diminuía as aulas de Português, tirando de seu programa os exercícios de leitura e recitação e eliminava o primeiro ano elementar – no programa desde 1870 –, pretendia reforçar e enriquecer as escolas primárias, para que essas cumprissem a formação básica necessária aos estudos secundários. Entretanto, o legislador não teve tempo de implantar suas idéias; assim, a vitalização do ensino básico ficou aguardando um momento mais oportuno para acontecer.

Dessa forma, para continuar sanando as lacunas de aprendizagem da instrução primária, na década de 80, as aulas de Português alcançam o seu apogeu no curso do Colégio de Pedro II, que passou, a partir de 1881, a ser estudado do 1º ao 5º ano e voltaram os exercícios de leitura e recitação, aparecendo, pela primeira vez, o escalonamento dos textos por períodos. Por esse método, os exemplares do século XIX eram estudados nos 1º e 2º anos, os do século XVIII no 3º ano, os do XVII no 4º e, por fim, os textos do século XVI eram passados aos aprendizes, agora mais íntimos da língua, no 5º ano do curso.

No ano seguinte, era adotada a *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro do 2º ao 5º anos do curso de Português do Colégio Pedro II. Essa gramática trazia as idéias mais recentes a respeito da linguagem, segundo Júlio Ribeiro (1885: Introdução): *a expressão do pensamento por meio de sons articulados*.

O ensino de Português no secundário passou a ter um papel de destaque em todos os estabelecimentos, tanto públicos como privados, quando o decreto 9647 de 1886 ampliou a importância do exame preparatório da Língua Nacional, dando-lhe precedência, ou seja, o candidato só poderia prestar os demais exames depois de sua aprovação na língua-mãe. Com

essa honraria ao ensino da Língua Portuguesa, o Império despedia-se dos regulamentos e dos programas do Colégio de Pedro II, deixando essa obrigação à República que se aproximava.

Em 1887 a *Seleção Literária* de Fausto Barreto – professor substituto do Colégio Pedro II desde 1878, efetivado em 1883 – e Vicente de Souza foi adotada do 1º ao 5º anos do curso. Esse manual será re-elaborado na *Antologia Nacional* em 1895.

Com a República, o ensino de Português permanece nos cinco anos do curso e os exercícios de leitura aparecem em três anos, em 1892 no 3º, 4º e 5º anos ; em 1893 no 1º, 2º e 4º anos. Consta no programa de 1893:

Leitura e recitação expressiva de trechos de escritores portugueses e brasileiros de nota; explicação do sentido de cada trecho lido ou recitado; exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras (grifos nossos).

Esse programa era para o 2º ano de estudos e causou estranheza a necessidade da precedência do autor português ao brasileiro, fato que não ocorreu no programa de 1º ano. Outro ponto que nos chamou a atenção é o fim da exigência de decorar o texto estudado; nesse programa o que aparece é *exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras*, provavelmente, marcando a entrada das idéias da Escola Nova no Ginásio Nacional.

Em 1892 foi adotada a obra de Sílvio Romero *História da Literatura Brasileira* para as aulas de História da Literatura Nacional, que se manteve nos programas de Literatura da Instituição até o final da República Velha. Em 1895, complementando a bibliografia dessas aulas, foi adotado o livro de Teófilo Braga *Curso de História da Literatura Portuguesa* em que são acrescentados, aos estudos de Literatura Nacional, autores portugueses. Parece-nos um contra-senso, mas não podemos nos esquecer de que estamos em um momento histórico em que a elite brasileira quer ser européia; assim, nada mais natural do que estudarmos autores portugueses como nacionais e pregarmos a cultura portuguesa junto a nossa.

Nesse mesmo ano de 1895 aparecia no mercado e era adotado no Ginásio Nacional o compêndio de leitura de Carlos de Laet e Fausto Barreto *Antologia Nacional* que, apesar do adjetivo nacional, trazia 47 escritores portugueses e 35 escritores brasileiros. Na verdade, os

autores só fizeram a separação de brasileiros e portugueses na fase contemporânea, pois, para eles (1895 : Prefácio):

O apartamento dos escritores em brasileiros e portugueses fizemo-lo só na fase contemporânea, em que claramente se afastaram as duas literaturas como galhos vicejantes a partirem do mesmo tronco tal apartamento, que apenas se fundara em ciúmes de nacionalidades, muito mal cabidos na serena esfera das letras.

Ou seja, a cultura brasileira poderia, sem problemas de identidade, continuar atrelada à portuguesa como um galho do tronco principal.

O ensino de leitura e recitação volta a apresentar a divisão dos textos na ordem crescente dos séculos, sendo estendido do 1º ao 5º anos do programa de Português, que possuía seis anos de estudos devido à reforma do Ministro Amaro Cavalcanti de 1898.

No transcorrer das duas primeiras décadas do século XX houve momentos em que ocorreu acréscimo de aulas de Português e outros em que o estudo do idioma nacional apresentou diminuição; isso acontecia devido à inconstância da duração do curso secundário, que variava em 5 ou 6 anos conforme o gosto do Ministro que promovia a reforma.

Em razão desses aumentos e diminuições do curso secundário, os exercícios de leitura passam a ter dois séculos estudados em um ano, até o momento em que ficam confinados apenas ao 1º ano do curso, talvez pela grande valorização dos estudos de gramática que observamos a partir de 1926, ano em que foi recomendado pela primeira vez *Os Lusíadas* para os estudos de análise lógica. Portanto, os exercícios de leitura aos poucos desaparecem dos programas de ensino de Português, passando para as aulas de Literatura a incumbência de formar o leitor e divulgar a cultura nacional.

3.3 O ensino de leitura na República Velha: os três compêndios brasileiros que iniciaram a tarefa

Proclamada a República era a hora de descartar tudo o que representava o Império – avaliado como a representação da ineficiência, do conservadorismo retrógrado e da cultura portuguesa – a fim de construir um país política e economicamente autônomo e capaz de produzir sua própria cultura.

Esse era um pensamento antigo, desde o período das regências, podemos dizer que encontramos seus defensores em muitos de nossos políticos, publicistas e escritores. Assim, com o estabelecimento da República, todos os que a aguardavam, viram na nova fase política um momento bastante promissor para que as novas idéias fossem postas em prática e, finalmente, alcançassemos um sólido desenvolvimento do ensino e da cultura nacional.

Pouco antes desse clima de otimismo, Sílvio Romero declarava em sua obra *História da Literatura Brasileira* que (1888: 59): *Nossa linguagem é mais musical e eloqüente, nossa imaginação mais opulenta*; e páginas a frente num tom menos ufanista prossegue (idem: 109) *A língua não é hoje em Portugal a mesmíssima de 1500; não é também no Brasil (...) É isto um fato orgânico do desenvolvimento lingüístico e não ha aí motivo para mágoas ou zombarias.*

Na verdade, portugueses e brasileiros debateram muito a questão do português no Brasil. A polêmica mais acirrada talvez tenha ocorrido quando das críticas de José Feliciano de Castilho¹⁰ à obra e, principalmente, ao português de José de Alencar que, segundo Carlos de Laet e Fausto Barreto (1895: 26): *Sabia a fundo a língua portuguesa; mas atacado por Castilho (José Feliciano) e outros rigoristas, sustentou a diferenciação do idioma no meio americano e assim lançou as bases de uma escola, cujo fim seria a formação do dialeto brasileiro.*

Além do português radicado no Brasil, outros nomes importantes do cenário cultural tanto brasileiro como português fizeram parte da discussão. Um desses foi Antônio Henriques

¹⁰ José Feliciano de Castilho radicou-se no Brasil, e aqui produziu manuais de leitura. Irmão do escritor português Antônio Feliciano de Castilho, o qual foi aclamado na *Antologia Nacional* como (1895: 39): *Operário e mestre infatigável, só descansou pouco antes de morrer; e assim na prosa como no verso é corretíssimo escritor profundamente versado nos arcanos melódicos do nosso idioma.*

Leal – futuro reitor do Internato do Colégio de Pedro II – que, segundo Cunha (1994), parabenizou Alencar pelas maravilhosas descrições, diálogos bem encaminhados, observações adequadas da feição brasileira presentes no romance *Iracema*, entretanto, condenou o Português do romancista. As palavras do crítico foram (apud Cunha 1994: 94-95):

È pena que talento tão superior não se aplique ao estudo da língua, com mais interesse e sem prevenções. Porém, quanto a sua linguagem e estilo são descuidados e por vezes desiguais e frouxos. (...) Deixemos, pois, de vez essa monomania de criar um idioma brasileiro, e isto quando Sotero¹¹ veio aplainar a estrada, doutrinando-nos, e facilitando-nos a aplicação do estudo da boa linguagem, para compreendermos os clássicos e darmos o devido apreço às riquezas da língua portuguesa. Estudemo-la em comum, portugueses e brasileiros, e tratemos todos de desarraigar dela tantas parasitas que vão enfraquecendo, disformando e esgotando-lhe a seiva da vida, de modo a torná-la ainda um dia cadáver. Se eu tivesse próximo do governo, ou tivesse administrado o império, como já sucedeu ao Sr. Conselheiro Alencar, tiraria todos os anos, das sobras do orçamento ou das eventuais, um pouco com que pudesse mandar reimprimir os melhores clássicos, ou os mais admiráveis trechos deles, para vulgarizá-los a mãos largas, e por preços módicos, ou quase de graça, por toda a parte do Brasil, para que se tornassem de fácil acesso e de leitura diurna ao povo.

Razões à parte, a questão é que o momento para promover a cultura e o ensino brasileiro estava criado, caberia a nossos políticos, gramáticos e escritores aproveitá-lo. E é justamente isso que veremos a seguir, como foi aproveitado o momento de ruptura política para fortalecer o ensino de leitura e para a ampliação da cultura nacional. Segundo Bittencourt (1993), o fortalecimento e a unificação do ensino estavam na pauta dos políticos liberais

¹¹ Segundo Cunha, Antônio Henriques Leal era um profundo admirador das idéias gramaticais de Sotero dos Reis – um purista entre os puristas – que desconhecia a renovação que ocorria nos estudos lingüísticos e filológicos da época. Já nosso romancista conhecia-os muito bem.

desde o início da segunda metade do século XIX. O objetivo era fazer do ensino um instrumento capaz de garantir a constituição da nacionalidade brasileira. Portanto, a República veio intensificar esse desejo.

Vamos conhecer o que foi feito para alcançarmos esse intento por meio de três livros adotados no Ginásio Nacional – ex-Colégio de Pedro II – a *Antologia Nacional* (1895) de Carlos de Laet e Fausto Barreto, a *História da Literatura Brasileira* (1888) de Sílvio Romero e a *Gramática Portuguesa* (1885) de Júlio Ribeiro.

A escolha dos três livros prende-se, justamente, ao fato da adoção dos mesmos no programa de ensino do Colégio-modelo, pois, apesar da mudança de regime político, a instituição “menina dos olhos” do Imperador continuou, por anos, como o principal órgão oficial de ensino secundário da República.

Como vimos, muitos compêndios de leitura, de história literária e de gramática portuguesa fizeram parte dos livros adotados lá; entretanto, nenhum deles obteve sucesso como a *Antologia Nacional* que foi editada pela primeira vez em 1895 e já em 1896, devido á grande aceitação, saía a segunda edição; nas palavras dos autores (1896: Aos leitores):

Tão rápido consumo bem claro demonstra quão benévolo acolhimento obteve este opúsculo, cujo mérito, somos os primeiros a reconhecê-lo, quase se reduz a discretamente escolher no opulento vergel da pátria literatura; e, posto que nos não deslumbrem os animadores juízos que saudaram o nosso humilde trabalho, assim na imprensa diária como em particulares conceitos de mestres e colegas, sem requintes de modéstia nos é licito acreditar que não muito nos distanciamos do que devera ser feito.

Portanto, pelo sucesso da primeira edição e pelas palavras otimistas dos autores, podemos avaliar a importância desse compêndio de leitura e o quanto ele influenciou os estudantes da República Velha, e não apenas eles, mas todos aqueles que frequentaram a escola no Brasil na primeira metade do século XX já que o livro teve sua última edição em 1969. Segundo Bittencourt (idem : 22): *Um texto escolar deveria resultar de um cuidadoso*

plano engendrado pelo poder constituído, articulado com outros discursos que definiam o saber escolar.

A respeito das muitas edições da *Antologia Nacional*, sabemos que da primeira para a segunda não houve acréscimos de excertos, o compêndio permaneceu o mesmo. Ocorreram apenas alterações ortográficas, pois os textos dos séculos XVI, XVII, XVIII na primeira edição, mantinham a ortografia desses séculos para estudos de ortografia comparada, no entanto, segundo os autores, os alunos confundiam-se e, para solucionar o problema, houve uma revisão ortográfica naqueles textos.

Na verdade, a *Antologia Nacional* – como consta em sua página de rosto da 1ª edição – surgiu de uma profunda revisão da *Seleção Literária* (1887) de Fausto Barreto e Vicente de Souza solicitada pelo editor J.G. de Azevedo. Nessa revisão, houve também uma mudança de autores: saiu Vicente de Souza e entrou Carlos de Laet como co-autor junto a Fausto Barreto.

Na composição do livro coube a Fausto Barreto a preparação das *Noções Elementares de Sintaxe da proposição simples e da proposição composta*, e a Carlos de Laet a pesquisa e a redação das bio-bibliografias dos autores selecionados para figurarem como os bons exemplos de estilo e correção gramatical aos usuários do manual.

A ordenação dos textos foi feita pela ordem cronológica inversa, isto é, primeiro figuram os textos dos autores do século XIX seguidos pelos séculos XVIII, XVII e XVI.

A mesma ordenação pode ser encontrada a partir de 1881 nos programas de ensino do Colégio de Pedro II, em que aparecem:

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros do século atual para o 1º ano, Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século atual para o 2º ano, Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVIII para o 3º ano, Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVII, para o 4º ano e Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVI para o 5º ano.

Dessa forma, constatamos que a prática pedagógica de primeiro trabalhar os alunos com textos do Português contemporâneo vigorava no Colégio-modelo, e os autores do compêndio apenas adequaram o manual às exigências da instituição símbolo do Império que manteve o mesmo status na República Velha.

Os autores, Fausto Barreto e Carlos de Laet, eram professores do Colégio de Pedro II e monarquistas – chegaram a fazer parte do gabinete do Ministro Ouro Preto justamente no momento da Proclamação da República –, o primeiro, presidente da província do Rio Grande do Norte, o segundo, oficial de gabinete do Ministro.

Com a mudança de regime político os autores tiveram posturas diferentes: enquanto Carlos de Laet permaneceu um ferrenho admirador público da Monarquia e, por isso, foi dispensado de seu cargo do recém-renomeado Ginásio Nacional, Fausto Barreto aceitava os novos tempos, tanto que sua Seleção Literária na 2ª edição (1891) obteve acolhida oficial e em 1892 era nomeado professor de gramática histórica do Colégio Militar.

Quanto à *História da Literatura Brasileira* de Sílvio Romero, sua importância é dupla, afinal foi o primeiro estudo sistemático de nossa literatura feito por um brasileiro; além disso, como o próprio autor dizia (1888: 10): [tinha o propósito de] *encontrar as leis que presidiam e continuam a determinar a formação do gênio, do espírito, do caráter do povo brasileiro.*

Sílvio Romero, diferente de Fausto Barreto e Carlos de Laet, representa a visão de um republicano, evolucionista e positivista, envolvido em polêmicas sobre a nossa formação mestiça que, segundo ele, gerava um modo brasileiro de produzir cultura que não deveria ficar dependente de Portugal e da França.

O autor explica sua posição quanto ao brasileiro e a sua obra da seguinte maneira (1888: 07-10)

Todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas idéias. Os operários deste fato inicial hão sido: o português, o negro, o índio, o meio físico e a imitação estrangeira.

Pretendemos escrever um trabalho ‘naturalista’ sobre a história da literatura brasileira. Munidos de critérios popular e ético para explicar o nosso caráter nacional, não esqueceremos o critério

positivo e evolucionista da nossa filosofia social, quando tratarmos de notar as relações do Brasil com a humanidade em geral.

Sílvio Romero, como Fausto Barreto e Carlos de Laet, era professor do Colégio de Pedro II, ocupando a cadeira de Filosofia, no entanto, diferentemente dos outros dois, não esteve próximo ao poder, nem mesmo quando o grupo republicano assumiu o controle da nação. Parece que sempre foi um polemizador que menosprezou a elite e o meio literário cariocas por seu parasitismo e por sua literatice, completamente alheios à realidade brasileira. Não se acreditava um crítico literário, mas um crítico da sociedade com preocupações sociais e econômicas que privilegiava a literatura, um seguidor de Taine e dos pensadores materialistas e evolucionistas ingleses e alemães.

Em sua análise da literatura brasileira, Sílvio Romero primeiro enumerou e explicou os fatores responsáveis pela formação literária entre nós, destacando os trabalhos de estrangeiros e de brasileiros, segundo ele, *o espírito geral da obra*. Outros pontos importantes foram: as teorias da história do Brasil e da psicologia do brasileiro, a nação como um grupo etnográfico e produto histórico, as raças que constituíram o brasileiro mestiço, as tradições populares e as alterações da língua portuguesa no Brasil, as relações econômicas, as instituições políticas e sociais da Colônia e do Império e a psicologia nacional e os prejuízos da educação e dos políticos imitadores do estrangeiro. Depois de abordar todos esses temas no Livro I, Sílvio Romero se detém nas produções literárias, que foram distribuídas em três momentos: *Primeira época, ou período de formação (1500 - 1750)*; *Segunda época, ou período de desenvolvimento autônomo (1750 – 1830)* – nesse tópico há um capítulo em que são analisados os trabalhos de historiadores, economistas, jurisconsultos, publicistas, oradores, lingüistas, teólogos e literatos – e *a Terceira época, ou período de transformação romântica (1830 – 1870 e anos próximos)*. Nesse trabalho, não fez um estudo sistemático dos prosadores do Romantismo, preocupou-se quase que exclusivamente com os poetas.

Na escolha do trabalho de Júlio Ribeiro baseamo-nos, também, em dois motivos: trata-se de um trabalho que é quase simultâneo ao recorte de tempo pesquisado e representou, segundo Fávero (2002a), idéias inovadoras, sendo a gramática que deu início ao “período científico” no Brasil, desenvolvida com influências de estudos alemães e franceses e que

adotou os princípios do evolucionismo e da lingüística comparativa dominantes no final do século XIX e começo do XX.

Como o historicismo foi a marca do pensamento século XIX, a ciência da linguagem não pôde dele escapar; para Kristeva (1969:226):

Enquanto os gramáticos de Port-Royal tinham demonstrado que a linguagem obedece aos princípios da lógica do juízo, enquanto os Enciclopedistas queriam ver nela a lógica da natureza sensível e a confirmação da influência das circunstâncias materiais, o século XIX pretende demonstrar que a linguagem também tem uma evolução para basear nela o princípio da evolução da idéia e da sociedade.

Daí, encontrarmos em Júlio Ribeiro (1885: 57):

As palavras hoje invariáveis já gozaram de vida, já tiveram formas móveis nas línguas matrizes: são, se é permitido o símile, organismos inferiores, cujas juntas se anquilosaram, cujas partes fluidas se solidificaram por uma como cristalização lingüística.(grifos nossos).

E, também (idem: Introdução):

Nós temos mais que estudar as formas várias por que passou a nossa língua, temos de comparar essas formas com a forma atual, para que melhor entendamos o que esta é, e, como veio a ser o que é.

Nessas duas afirmações, o gramático mostra-se senhor de seu tempo e adepto do que seria o objeto da ciência da linguagem.

A *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro buscou, como já dissemos, novas concepções de gramática e afastou-se da fonte portuguesa. Para o autor (1885, Prefácio) *As antigas gramáticas portuguesas eram mais dissertações metafísicas do que exposições dos usos da língua*. Atribuiu o sistema de sintaxe utilizado em sua obra à gramaticografia

saxônica, pois o sistema foi criado por Becker, modificado pelo inglês Mason e usado por Whitney, Bain e Homes.

Júlio Ribeiro viveu a maior parte de sua vida longe da Corte e da forte influência francesa ali presente, talvez, por isso sua gramática tenha seguido a linha teórica germânica. E, também, por isso, não tenha recebido a valorização que merecia. Fazemos essa afirmação ao constatarmos que sua gramática não foi adotada no curso anexo à faculdade de direito e, ainda, em 1886, quando o programa de Português foi reformulado, o gramático brasileiro, que seguia o paradigma do momento, não foi convidado a fazê-lo; a glória coube a Fausto Barreto que, nas palavras do próprio Júlio Ribeiro, o fez muito bem (s/d: 92): *Não há negar; é este um programa organizado cientificamente, sobre as bases largas, sólidas, da ciência da linguagem.* Entretanto, no final do artigo aproveita o momento para uma crítica contundente, bem ao estilo das *Procelárias* (idem: 94):

Sério conflito se nos antolha entre o referido atual programa e a Gramática Portuguesa oficial do curso anexo à Academia de Direito. Admitindo princípios imutáveis e gerais da palavra pronunciada e escrita em todas as línguas; dividindo a gramática em Etimologia, Sintaxe, Prosódia e Ortografia; repelindo como inovação imprópria a denominação científica Morfologia; reproduzindo em edições sucessivas com obstinação lamentável, doutrinas e ensinamentos caducos, o autor da gramática oficial, o ilustre catedrático de Português vai se ver em sérios embaraços.

Nos exames de Novembro, ou arguirá os alunos segundo o programa, e, nesse caso, perguntar-lhes-á pelo que não se encontra na sua gramática; ou então argui-los-á só sobre o que essa gramática ensina, e nesse caso ficará letra morta o programa.

Infelizmente, não temos meios de saber como o examinador procedeu, mas a situação, como bem expôs Júlio Ribeiro, era esdrúxula. Porém, mais esdrúxulos, provavelmente, foram os motivos que tiraram do gramático a condição de promover a reforma no modo de ensinar Português.

Júlio Ribeiro foi professor do Colégio Culto à Ciência, em Campinas, ligado à igreja Presbiteriana, religião que seguia. Lecionou também na Escola Normal em São Paulo e na mesma cidade prestou concurso e assumiu a cadeira de Latim do Curso Anexo da Faculdade de Direito. No final da década de 80, substituiu o barão de Loreto no Instituto de Instrução Secundária no Rio de Janeiro.

Como Sílvio Romero, Júlio Ribeiro, também, era um polemista – seus panfletos, *Procelárias*, comprovam a afirmação –, republicano e abolicionista acredita ser (id: 18): *a abolição uma imposição dos fatos, uma necessidade social, um golpe imprescindível que aproveita muito ao preto, mas que aproveita infinitamente mais ao branco*. Diferentemente de Sílvio Romero e José Veríssimo não se desiludiu com a República, pois faleceu um ano depois de sua proclamação, no entanto, teve tempo de criticar o partido Republicano que, para ele, fazia uso das mesmas artimanhas eleitoreiras dos partidos Conservador e Liberal da Monarquia

Portanto, esses três livros utilizados no ensino de Português e de leitura na República Velha, selecionados nessa pesquisa, eram de autores que mantinham posturas diferentes quanto à sociedade brasileira e sua produção cultural, como também, quanto à nacionalidade da contribuição estrangeira para o fortalecimento das pesquisas e da educação no país, sendo, por isso, reveladores da preocupação oficial do período: fortalecimento de um padrão brasileiro ou busca de aceitação internacional?

3.4 Os três compêndios e a formação do estudante-leitor brasileiro: aliados ou rivais

O ensino de leitura, desde o início do Colégio de Pedro II, era direcionado à recitação como podemos observar no programa de 1870:

A leitura será em voz alta, clara e pausada, com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se pontuação. Para isto há mister o professor de explicar o sentido do trecho que se ler inteirando

o aluno do pensamento do autor e dando-lhe a significação dos vocábulos e locuções menos usuais ou empregados em sentido traslato. Sem compreender bem não pode ler com expressão, gosto e clareza. Decorado um trecho depois de bem explicado e compreendido por ocasião da leitura, o aluno recitá-lo-á conforme as regras acima prescritas.

Os aspectos que marcaram o ensino no Império Brasileiro foram: a formação em humanidades clássicas, escolha rigorosa dos professores para lecionar na instituição modelo da corte e a preferência pela prática de decorar os textos. Segundo Needell (1993), a pedagogia da memorização era exigida como meio de o aluno não dizer tolices quando não produzia os sentidos do assunto estudado.

Mesmo com a reforma de ensino empreendida pela breve Secretária do Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que propunha um currículo científico, a aprendizagem manteve-se associada à memorização e nas aulas de leitura permaneceu a recitação, como podemos observar no programa de 1898: *Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses...*

Nosso ensino precisava estimular a invenção que desenvolveria tanto a prática como a técnica, essa seria a solução, segundo Sílvio Romero (1888: 10):

A reforma do ensino a que nos referimos é a adoção do idealismo que tem predominado no ensino de todos os graus na Alemanha, que estimula em subida escala as faculdades elevadas e inventivas, e, longe de ser um obstáculo para a prática e a técnica, bem pelo contrário as desenvolvem grandemente. É justamente o contrário o ensino rasteiro, materializado e pretendidamente prático, o qual atrofia a inventiva, a imaginação e abaixa muito o nível intelectual.

Assim, podemos afirmar que o autor não compactuava com a prática da memorização e que também não atribuía demasiado valor à aprendizagem das humanidades clássicas, apesar de ele próprio a possuir. Em contrapartida, Carlos de Laet e Fausto Barreto acreditavam na

primazia do estudo das humanidades clássicas, incorporando-o em seu bem sucedido compêndio de leitura. Essa observação pode ser comprovada pelo título: *Antologia Nacional*, explicado dessa forma pelos autores (Prefácio : 1895):

Se os vocábulos podem ter cheiro, este é de certo um dos mais odoríferos. Em seus dois elementos efetivamente reúne a idéia de flor e a da palavra, que é a flor do entendimento. Não havia senão os Gregos para formar vocábulo como esse! (grifo nosso)

Nesse trecho, além de explicar o significado de um dos termos que compõe o título, os compiladores aproveitaram a oportunidade para enaltecer a criatividade existente na língua Grega para gerar palavras, indicando a importância que conferiam aos estudos da cultura e do idioma grego. Também é sinal de valorização dos estudos clássicos a citação de Quintiliano na página de rosto, os textos clássicos traduzidos para o Português e, ainda, os textos que se referem à cultura greco-romana que encontramos no compêndio: “O Grego e o Latim” de Almeida Garrett, “A palavra” de Latino Coelho, “Tempestade” de Manoel Odorico Mendes.

Pode parecer um engano dos autores produzir um livro de leitura que mantém, no momento de valorização do nacional e do ensino científico, textos que representam a cultura clássica, no entanto, devemos nos recordar que nosso ensino era extremamente elitista e a cultura das humanidades clássicas era um bem precioso para os filhos da elite tornarem-se homens do mundo civilizado, mesmo que essa cultura fosse apenas superficial. Segundo Bittencourt, (1993:64):

A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo “civilizado”, preservando, paradoxalmente, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática.

No prefácio da 1ª edição da *Antologia Nacional*, os autores explicam como procederam para produzirem as bio-bibliografias, ou melhor Carlos de Laet explica já que são de sua

autoria. Ele diz que: *Nesses pequeninos resumos são as sentenças críticas quase sempre proferidas por juízes especiais e competentes.*

Esses juízes foram: Inocêncio da Silva, Araripe Junior, Theofilo Braga, Ramiz Galvão, Capistrano de Abreu, Alexandre Herculano, José de Alencar, Rodrigues Cordeiro, Lopes de Mendonça, Almeida Garrett.... No entanto, nenhuma dessas sentenças foi proferida por Sílvio Romero, mesmo nos autores em que havia concordância dos compiladores e do crítico. Muito provavelmente, ele não era considerado por eles um juiz especial e competente para avaliar os escritores merecedores de participar da coletânea que valorizava a cultura nacional e a correção gramatical. Além é claro das divergências religiosas, uma vez que Sílvio Romero era adepto do evolucionismo que feria a Doutrina Católica de Carlos de Laet. Segundo Haidar (1972), após o ingresso de Sílvio Romero no Colégio de Pedro II , Carlos de Laet sugeriu que os estudos de Filosofia fossem opcionais aos alunos católicos, seguindo assim, a mesma regra estabelecida para os estudos de Doutrina Cristã que eram facultativos aos não católicos. Essas são as explicações possíveis da não inserção dos pareceres do crítico contidos na *História da Literatura Brasileira*, que completava sete anos no mercado, quando o compêndio de leitura de Laet e Barreto foi publicado.

Cabe outra observação: não encontramos pareceres de outro crítico brasileiro bastante importante do período: José Veríssimo que, como sabemos, foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, mas ele, como Sílvio Romero, não participava do grupo de intelectuais afinados com os gostos da elite brasileira; nas palavras de Needell (1993:251): *José Veríssimo ficou profundamente desiludido com os desfigurados e diminutos triunfos dos movimentos abolicionistas e republicanos.*

Veríssimo era enfático quanto ao papel do livro de leitura (1985:54-55)¹²:

Neste levantamento geral, que é preciso promover a favor da educação nacional, uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que ele seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime.(...) a maioria dos livros de leitura, se não são

¹² A primeira edição de *A educação nacional* é de 1890.

estrangeiros pela origem, são-no pelo espírito. Os nossos livros de excertos é aos autores portugueses que os vão buscar, e a autores cuja clássica e hoje obsoleta linguagem o nosso mal amanhã preparatoriano de português mal percebe.

Assim, um foi negligenciado por razões religiosas e o outro pelas convicções nacionalistas para a produção de um livro de leitura; dessa forma, os dois críticos literários foram postos de lado no compêndio que trabalhou com o que havia de melhor na cultura brasileira, afinal, eles não possuíam idéias merecedoras de influenciar os jovens estudantes brasileiros.

Os autores da *Antologia Nacional* não quiseram fazer parte da polêmica que discutia sobre a separação dos autores da Literatura Brasileira e da Literatura Portuguesa a partir do século XVII, isso está claro no Prefácio da 1ª edição:

O apartamento dos escritores brasileiros e portugueses fizemo-lo só na fase contemporânea, em que claramente se afastaram as duas literaturas como galhos vicejantes a partirem do mesmo tronco tal apartamento, que apenas se fundara em ciúmes de nacionalidade muito mal cabidos na serena esfera das letras.

Essa opção pelo lado português é explicada no final do Prefácio: *Basta que formosas e aromáticas sejam as flores aqui reunidas, e que oferecemos à mocidade de ambos os países onde se fala o português.* Os autores, almejando o mercado português, não poderiam polemizar a respeito dessa questão que continuou, ainda, por alguns anos produzindo insultos de ambos os lados.

Pelo mesmo motivo, Carlos de Laet e Fausto Barreto não elaboraram a *Antologia Nacional* seguindo o modelo proposto por José Veríssimo, que via no livro de leitura o instrumento adequado para incutir nos jovens o sentimento de patriotismo, utilizando os prosadores e poetas nacionais, temas brasileiros, especialmente aqueles ligados à história e à geografia, incluindo, também, os relatos dos viajantes que percorreram o Brasil. Para o crítico, o livro de leitura composto dessa maneira aprimoraria a instrução nacional. No entanto, um

compêndio de leitura que se baseasse nessas proposições só poderia interessar ao pequeno mercado nacional e não era esse o anseio do editor e dos autores.

Mesmo entendendo a posição de Fausto Barreto, Carlos de Laet e J. G. Azevedo, acreditamos que essa atitude demonstra que eles não estavam preocupados em construir uma individualidade nacional e a associação da cultura brasileira e da portuguesa permanecia bem-vinda, como revelou o trabalho de Bittencourt (1993) a respeito do livro didático.

Por seu lado, Sílvio Romero considerava um jesuíta do século XVI – José de Anchieta, que não fez parte da *Antologia Nacional*, – um brasileiro, segundo sua teoria de mestiçagem nas idéias; assim, encontramos sua opinião a respeito do missionário (1888:149): *O mais antigo vulto de nossa historia literária é o padre José de Anchieta (...) foi um insular, um quase indígena das Canárias, um apaixonado, um histérico, que, até certo ponto se abrasileirou.* E quanto à Literatura Brasileira ele era bastante enfático ao afirmar (idem: Introdução): *Inspiramo-nos sempre no ideal de um Brasil autônomo, independente na política e mais ainda na literatura. Desse pensamento inicial decorrem todas as nossas investidas no domínio das letras.* O crítico enfatizou em seu manual de história literária que nossos autores deveriam expressar em seus textos o modo brasileiro de pensar e de sentir, como ele julgava ter agido José de Anchieta. Muito provavelmente, fosse esse o patriotismo que Veríssimo queria nos manuais de leitura.

Para reforçar a idéia de que Carlos de Laet e Fausto Barreto não estavam interessados em separar as culturas brasileira e portuguesa e nem na valorização da primeira, vejamos como eles dividiram o espaço dos autores europeus e americanos na fase contemporânea que, como já sabemos, era a única, para eles, que admitia tal apartamento¹³

	Brasileiros	Nº de páginas		Portugueses	Nº de páginas
Prosadores	08	34	Prosadores	10	71
Poetas	12	46	Poetas	06	19
Total	20	80	Total	16	90

Por meio dos números, podemos afirmar que não houve supremacia de uma das culturas, mas que se mantiveram iguais, reforçando nosso ponto de vista de que não era

¹³ os autores que aparecem tanto entre os poetas com entre os prosadores foram contados duas vezes.

uma preocupação dos autores a valorização da cultura nacional e seu desligamento do veio europeu, pelo menos na 1ª e 2ª edições do compêndio.

No que se refere ao assunto central do compêndio, Carlos de Laet e Fausto Barreto afirmam a opção pelo Brasil nas vozes de autores portugueses e brasileiros, e assim vemos: Rocha Pitta com “Belezas e opulência do Brasil – Estado de Portugal quando o descobriu – Posição Geográfica do Brasil”, João de Barros com “Descoberta do Brasil”, D. Francisco Manoel de Mello com “Revolução Pernambucana” e Latino Coelho com “América e Portugal”. Todos os textos unindo o Brasil a Portugal.

É claro que o Brasil aparecerá em muitos momentos na *Antologia Nacional*, mas também é clara a cultura e a história lusitana em muitos textos dos portugueses: “Alcácer do Sal” de Alexandre Herculano, “Heróis” de Coelho de Magalhães, “Suplício da marquesa de Távora” de Camilo Castelo Branco, “Portugal em 1580” de Joaquim Pedro de Oliveira Martins.

Dessa forma, a *Antologia Nacional*, em 1895, não foi, apesar dos discursos de nacionalidade e de identidade nacional, um compêndio que se empenhou na diferenciação da cultura brasileira e portuguesa, mas, antes disso, naquele momento tumultuado, mostrou a ligação entre as duas culturas e evitou ao máximo polemizar. Além disso, como sabemos, a ligação com a cultura européia era cultuada pela elite; para Bittencourt (op. cit.: 30) [pregava-se o] *sentimento nacionalista sem deixar, entretanto, que as futuras gerações de letrados perdessem o sentimento de pertencer ao mundo civilizado ocidental.*

A atitude avessa a polêmicas é sentida também na compilação apenas de autores falecidos, evitando com isso inimizades e brios feridos.

Quanto aos escritores escolhidos, por Carlos de Laet e Fausto Barreto, para representarem a fase contemporânea da literatura brasileira – século XIX –, seriam eles os que estavam mais afinados com o caráter nacional tanto nos temas quanto nas idéias, ou seriam os canonizados, os bons escritores nacionais, aqueles que nossos intelectuais aprenderam a admirar?

Na verdade, essa questão não possui uma resposta simples, pois os autores compilados representavam o Brasil, porém, apenas uma pequena parte do país, ou seja, a nação rica,

católica e alfabetizada, afinal, era essa pequena parcela de brasileiros que comprava e lia livros.

Segundo Sílvio Romero, tínhamos, no período, um autor – Manuel Antônio de Almeida – que havia retratado a porção média e pobre da sociedade brasileira urbana, até então pouco explorada, evidenciando a malandragem, uma característica do brasileiro negligenciada por nossos escritores.

Por que as desventuras de Leonardo não entraram na *Antologia Nacional*? Talvez, porque o brasileiro em *Memórias de um Sargento de Milícias* não obedecia ao estereótipo do caboclo ou do índio que aceitava a cultura ocidental. Ou, ainda, porque nesse romance aparecia de maneira explícita o português usado no Brasil que, segundo Sílvio Romero, (1888: 111):

Apresenta alterações fonéticas variadíssimas. As modificações sintáticas também já começaram a caracterizar-se. As principais versam sobre a colocação dos pronomes; o emprego das preposições a e em; o uso de diminutivos; a tendência dos portugueses para confundirem o pronome relativo com o recíproco; o emprego dos possessivos, a perda de alguns sufixos na linguagem do Brasil (...) o luso-americano não constitui ainda dialeto acentuado do português europeu, mas contém elementos que o hão de tornar cada vez mais distinto deste.

Como essa visão não era a mais aceita, a correção gramatical devia associar-se ao padrão vindo de Portugal. Sendo assim, o retrato do brasileiro como um bilontra e do idioma modificado deveria esperar outro manual, porque a *Antologia Nacional* deixava claro em seu Prefácio: *Esmeramo-nos em repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como pais de família e educadores, o máximo respeito que, como disse um romano, todos devemos à puerícia.* Assim, o manual preferiu a visão indianista, mais poética e, quanto ao Português, não se deveria generalizar, era o modo do povo falar, portanto, não poderia entrar em um manual preocupado em trabalhar com o estilo elegante para bem formar os jovens brasileiros, retirando-os da barbárie.

Além disso, estando o mercado português nos planos dos autores e do editor, não era interessante que o manual de leitura abordasse modificações no idioma, ou, como eram chamadas essas alterações, “brasileirismos”. A aversão dos portugueses ao modo brasileiro de usar o idioma pode ser observada na edição portuguesa de *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1909) de Lima Barreto. Como o romance não conseguiu editor no Brasil, Antônio Noronha Santos – amigo de Lima Barreto – enviou a obra a Antônio Maria Teixeira que a publicou após a revisão de linguagem feita por Albino Forjaz de Sampaio que, nas palavras de Hallewell (1985: 190), *removeu todos os brasileirismos, embora apropriados no contexto.*

Júlio Ribeiro na *Gramática Portuguesa* indicou algumas diferenças no modo brasileiro de usar o idioma, pois, para ele, a gramática deveria expor os fatos da linguagem. Em suas palavras (1885: Introdução):

A gramática não faz leis e regras para a linguagem; expõe os fatos dela, ordenados de modo que possam ser apreendidos com facilidade. O estudo da gramática não tem por principal objeto a correção da linguagem. Não se pode negar, todavia, que as regras do bom uso da linguagem, expostas como elas o são nos compêndios, facilitam muito tal aprendizagem; até mesmo o estudo dessas regras é o único meio que tem de corrigir-se os que na puerícia aprenderam mal o idioma.

A posição do gramático é clara, era necessário indicar os pontos de divergência, afinal o uso era outro, no entanto, não era possível alterar as regras da língua portuguesa. Por isso, ao longo do manual encontramos notas a respeito de variações do Português no Brasil. Assim, temos na formação da oração interrogativa¹⁴ (idem:253):

*Nas sentenças interrogativas pospõe-se o pronome sujeito ao verbo
ex: Queres tu vir almoçar comigo?*

¹⁴ Nessa observação do uso do pronome pessoal anteposto ao verbo na oração interrogativa no Brasil, Júlio Ribeiro, além de apontar uma variação do Português em nosso país, demonstra como foi influenciado pelos gramáticos anglo-saxões.

Cumprer notar que, principalmente no Brasil, vai-se estabelecendo o uso de construir as sentenças interrogativas em ordem direta, deixando-se o seu sentido de pergunta a cargo somente da inflexão da voz, ex: Tu queres vir almoçar comigo?

Em nenhum momento, Júlio Ribeiro fez menção de que essas modificações fossem regras de um dialeto brasileiro. No uso dos pronomes oblíquos enfatiza (idem: 255): *O pronome objeto, o pronome em relação objetiva adverbial e a partícula apassivadora se nunca devem começar sentença.* O que o gramático não afirmou é que nossos escritores estavam proibidos de caracterizarem personagens brasileiros utilizando o pronome objeto iniciando uma oração. Parece-nos que Sílvio Romero não acreditava ser esse uso um problema; em contrapartida, para Carlos de Laet e Fausto Barreto, Manuel Antônio de Almeida não poderia ser lido pelos estudantes brasileiros.

Outro assunto polêmico que não fez parte da coletânea de Carlos de Laet e Fausto Barreto foi o negro. Mesmo quando apresentam Castro Alves (1895:259), *um dos mais pronunciados abolicionistas, ainda antes que do abolicionismo se fizesse o tema de um grupo de ação*, escolhem em sua obra o poema “O livro e a América”¹⁵ que não aborda esse tema pelo qual o poeta é conhecido até hoje. Outro fato que nos chamou atenção é que, segundo Hallewell (op. cit.), Castro Alves, juntamente com Gonçalves Dias e Olavo Bilac, eram os poetas mais populares do final do século XIX e início do XX. Será que o “poeta dos escravos”, no período contemporâneo à emancipação, era mais conhecido pelo poema escolhido pelos compiladores? Ou era mais interessante não abordar o assunto, afinal, como poderia o conhecimento a respeito do negro no Brasil contribuir para a formação intelectual dos jovens estudantes do país?

Percebemos que os compiladores não entenderam que ajustar o negro à sociedade e ao mercado de trabalho do país seria um dos desafios das próximas gerações; assim, não ousando trabalhar o assunto, perderam a chance de auxiliar na formação da mentalidade da elite brasileira e, mais uma vez, não quiseram polemizar. Talvez, se o tema estivesse presente no manual de leitura as discussões a respeito do papel do negro na formação da sociedade brasileira já houvessem acontecido e não possuíssemos o que Darcy Ribeiro (2000) nomeou

de racismo assimilacionista, que desarma o negro para enfrentar as restrições que lhe são impostas na medida em que disfarça as condições de terrível violência a que é submetido.

Na verdade, ao deixar de incluir o negro na *Antologia Nacional*, os compiladores reforçaram o preconceito que já era sentido na sociedade brasileira, como muito bem esclarece Darcy Ribeiro (Idem: 221-222):

As atuais classes dominantes brasileiras, feitas de filhos e netos dos antigos senhores de escravos, guardam, diante do negro, a mesma atitude de desprezo vil. Para seus pais, o negro escravo, o forro, bem como o mulato, eram mera força energética, como um saco de carvão, que desgastado era substituído facilmente por outro que se comprava. Para seus descendentes, o negro livre, o mulato e o branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inatas e inelutáveis. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão.

Outro aspecto do país não abordado pelos compiladores foi o sertão. Aí, mais uma vez, temos um assunto delicado e polêmico – a publicação da *Antologia Nacional* foi contemporânea à revolta de Canudos – excluído do manual que pretendia trabalhar com temas nacionais. Na verdade, os autores, na maioria dos excertos, mantiveram os textos e os autores compilados anteriormente.

O assunto tinha em Bernardo Guimarães um representante que viajou muito pelos sertões de Minas Gerais, Goiás e São Paulo; segundo Romero (1888:945): [foi o autor romântico que apresentou] *as tintas sertanejas e o tom brasileiro na língua* [afinal não] *perdia o sono cismando sobre a colocação dos pronomes e outros brilhantismos da espécie.* Da mesma forma que Manuel Antônio de Almeida, Bernardo Guimarães não foi compilado no manual de Laet e Barreto porque seus temas e seu Português não representavam o Brasil escolhido para ser aprendido pelos jovens brasileiros.

¹⁵“O livro e a América” permaneceu como único excerto de Castro Alves até a última edição do manual de

Assim, fica claro que nas aulas de leitura havia temas que não convinham aos jovens estudantes e que, por isso mesmo, estavam apartados dos melhores textos que deveriam ser lidos, compreendidos – se possível – e decorados com certeza.

Fizemos um levantamento dos autores presentes na *Antologia Nacional* e na *História da Literatura Brasileira* e observamos que muitos poetas foram lembrados em ambos os compêndios e, ainda, com pareceres iguais quanto ao estilo e ao melhor trabalho. Um exemplo é o poema “Madrugada na ilha dos Ferreiros” de Antônio Francisco Dutra e Mello que faz parte do manual de Carlos de Laet e Fausto Barreto e, também, do livro de Sílvio Romero. Este último analisa o poema como merecedor de especial atenção dentre todas as obras poéticas brasileiras, porque nele percebe-se a alma melancólica do poeta de modo claro e perfeito.

Na verdade, podemos apenas nos referir aos poetas e a uns poucos prosadores que apareceram por meio de algum comentário esparsos, pois o livro de Sílvio Romero se detém nos poetas e em alguns outros autores. Listamos os seguintes: Francisco Otaviano de Almeida, José Bonifácio – o moço –, José de Alencar, Gonçalves de Magalhães, Manoel de Araújo Porto Alegre, Gonçalves Dias, Manoel Odorico Mendes, Antônio Francisco Dutra e Mello, Laurindo da Silva Rabelo, Manoel Antônio Alvares de Azevedo, Luiz José de Junqueira Freire, Casimiro José Marques de Abreu, Luiz Nicolau Fagundes Varela, Antônio Castro Alves, Antônio José da Silva, Fr. Francisco de S. Carlos, Fr. Francisco de S. Thereza de Jesus Sampaio, Fr. Francisco de Monte Alverne, Sebastião da Rocha Pitta, Fr. José de Santa Rita Durão, Cláudio Manoel da Costa, José Basílio da Gama, Tomaz Antônio Gonzaga, Antônio Pereira de Souza Caldas, José Bonifácio de Andrada e Silva, Gregório de Mattos Guerra.

Dentre esses autores receberam especial atenção de Sílvio Romero como verdadeiros portadores da Literatura Brasileira e, portanto, da cultura nacional: Fr. Francisco de S. Thereza de Jesus Sampaio como: *documento do português-brasileiro no começo deste século*; Manoel de Araújo Porto Alegre em seu poema “Colombo” recebeu esse comentário do crítico: *nenhum outro poema da língua portuguesa é tão longo, tão maçante em alguns pontos e eriçados de um maravilhoso tão deslocado e extravagante; nenhum outro porém possui versos tão sonoros, tão seguros, tão valentes e tantas passagens tão nutridas, tão elevadas, tão fortes,*

tão eloqüentes; seu estudo foi recomendado pelo crítico por ser um *trabalhador que amou este país*; Gonçalves Dias foi aclamado como: *um poeta, sobretudo um lírico (...) um dos mais nítidos exemplares do povo brasileiro*; Laurindo José da Silva Rabelo recebeu do crítico a fama de: *um orador torrencial, um humorista perpetuo, um repentista sempre lesto, adicionado de um singular talento lírico*; Manoel Antônio Álvares de Azevedo é louvado como: *filho de um meio intelectual, de uma academia brasileira, arranca-nos de uma vez da influencia portuguesa*; Luiz Nicolau Fagundes Varela recebe do crítico os seguintes elogios: *suas melhores qualidades são a espontaneidade, a música e a doçura dos versos, o rigor e a segurança das descrições, a abundância e a riqueza das imagens*; para Antônio de Castro Alves deu o seguinte parecer: *lirismo gracioso dos amores das paixões das efusões particulares, e o cantar brilhante do socialista*; Tomas Antônio Gonzaga é considerado pelo crítico um autor brasileiro e nele viu *a mais completa incarnação do lirismo amoroso no Brasil (...)* Não tinha grandes recursos de forma, nem audácias de pensamento, mas tinha suavidade na expressão, clareza nas idéias, e o seu sentimento era real; Cláudio Manoel da Costa segundo o crítico *foi um poeta e da mais alta linhagem; sua linguagem é correta e fluída, seu estilo simples, o verso espontâneo*; Gregório de Mattos Guerra no parecer do crítico é o primeiro autor que conseguiu manifestar o Brasil.

No entanto, há outros escritores presentes na compilação de Carlos Laet e Fausto Barreto que são duramente criticados por Sílvio Romero, tais como: José Bonifácio – o moço, que foi considerado pelo crítico um político e orador parlamentar de *mediocridade histórica*, entretanto, em sua bio-bibliografia, no compêndio de leitura, foi tratado como exímio orador (1895 : 25) *triumfos oratórios, pelo brilho da frase e arrojo das imagens*. O mesmo ocorreu com Francisco Octaviano de Almeida Rosa que aparece no Compêndio como (idem : 22): *o mais brilhante jornalista do Correio Mercantil. Polemista vigoroso, nunca decaiu da mais galharda cortesia*. E para Sílvio Romero (1888: 800): *O senador Octaviano exerceu-se parcamente na poesia e no jornalismo político, escreveu limitadamente, sem impulsos originais, sem paixão*. Nosso último exemplo das discordância entre os compiladores da *Antologia Nacional* e o crítico literário encontra-se no poeta Manoel Odorico Mendes, indicado na bio-bibliografia como *poeta original apanhou a escola filintista, primando na correção da linguagem; e concluiu esmeradas traduções, entre as quais tem primazia as da obra de Virgílio e da Iliada de Homero*, Sílvio Romero apresenta outra posição a respeito do

trabalho de tradutor do poeta: *Num português macarrônico abafou, evaporou toda a poesia de Virgílio e Homero (...) ser a língua portuguesa tão concisa, quanto o latim e o grego (...) torturou frases, inventou termos. Ali tudo é falso, contrafeito, extravagante, impossível. São verdadeiras monstruosidades.*

O levantamento esclarece que os autores da Antologia Nacional utilizaram o que de melhor havia na cultura brasileira e, também, valorizaram alguns autores, muitas vezes pela posição que ocuparam dentro do quadro político nacional. Isso é indício de que havia uma preocupação política de agradar ao grupo de prestígio e que não havia, necessariamente, interesse em privilegiar a cultura brasileira. O que é relevante, como já dissemos, é que no universo dos autores compilados estavam os melhores representantes da Literatura Brasileira na companhia de outros que não se revelavam talentosos como os primeiros, segundo os pareceres de Sílvio Romero, no entanto, possuíam excelentes colocações políticas e econômicas e escreveram com correção gramatical. Além disso, devemos, mais uma vez, observar que os escritores brasileiros, algumas vezes, aparecem com pequenos trechos de suas obras, como é o caso por exemplo de Álvares de Azevedo que foi compilado com um poema de quatro quartetos; em contrapartida os escritores portugueses ocupam muitas páginas do manual.

Não houve na Antologia Nacional um verdadeiro empenho em valorizar o nacional, quer nos temas quer nas propostas dos intelectuais brasileiros, pois os compiladores mantiveram-se presos aos padrões existentes e deram pouca ou quase nenhuma importância a tudo e a todos que viam e sentiam a cultura nacional sob outro prisma. Portanto, podemos afirmar que durante a República Velha o ensino de Português e, principalmente, o de leitura foi direcionado aos padrões internacionais de cultura, procurando provar que no Brasil existia produção cultural tal qual a européia; dessa maneira, a necessidade de aceitação falou mais alto e o que sobrou foi calado.

CAPÍTULO IV

A cultura nacional revelada no ensino de Língua Portuguesa

Nesse capítulo vamos analisar como os três compêndios pesquisados interferiram no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, identificando as posições dos autores quanto às modificações fonéticas e sintáticas da língua entre nós. Na *Gramática Portuguesa* enfocaremos, também, os aspectos morfológicos, ortográficos e etimológicos defendidos por Júlio Ribeiro.

Por meio das posições assumidas pelos compêndios – principalmente a respeito das alterações do idioma no Brasil – e pela aprovação que obtiveram, veremos se foram responsáveis ou não para a concretização do que pertenceria à cultura nacional.

Antes, porém, faremos um rápido retrospecto das concepções de gramática no mundo moderno.

4.1 Um breve histórico das concepções de gramática a partir do século XVI

No momento em que houve, na Idade Moderna, a proliferação das gramáticas dos vernáculos e das línguas exóticas, abriram-se novas perspectivas epistemológicas a respeito do saber lingüístico e, assim, surgiram novas concepções sobre a gramática. Na verdade, como todas as outras áreas do conhecimento humano, a gramática estabeleceu suas posições na dependência do paradigma que dominava o saber em cada período da História.

Dessa maneira, temos no século XVI a gramática fazendo parceria com a dialética e desenvolvendo-se sobre uma base lógica, destacando duas partes, a Etimologia e a Sintaxe. Segundo Kristeva (1969), o sentido não era alvo das reflexões, pois a gramática era entendida como sistema de marcas.

A *Minerva*, surgida em 1587, de Francisco Sánchez de las Brozas objetivava, segundo Fávero (1996:89): *descobrir as estruturas lógicas bem como as regras internas e os*

princípios da língua latina. Assim, nela, a gramática deixava de ser especulação e tornava-se observação, encaminhando-se a noção de língua como sistema, sempre sob o domínio do Latim. Nessa época, surgiu a dúvida: seria a língua razão ou uso?

No século XVII, a Grammaire de Port-Royal de Antoine Arnauld e Claude Lancelot baseando-se na lógica – e seguindo o padrão de racionalismo da época – entendia que a gramática deveria ser a arte de bem falar, sendo que falar implicava em explicar o pensamento por meio de signos inventados pelo homem com esse objetivo. Assim, as palavras seriam a expressão das idéias do pensamento que levavam aos objetos. Segundo Kristeva, os autores da Grammaire de Port-Royal recuperaram a idéia do signo presente na Idade Média.

A idéia racionalista de linguagem, estabelecida na Grammaire de Port-Royal, manteve-se no século XVIII. A inovação foi a busca, por parte dos gramáticos e dos filósofos, das particularidades das línguas, procurando afastar os estudos da gramática do domínio do Latim sem, no entanto, abandonar o fundamento universal atribuído àquela língua, denominado no período de natural.

Como esclarece Fávero (idem: 207):

Enquanto a gramática geral trata das estruturas universais do pensamento, a particular se ocupa dos meios particulares e historicamente variáveis de que dispõe cada língua para traduzir a análise do pensamento em palavras.

Dessa forma, adequando-se ao momento de classificação e sistematização dos conhecimentos humanos, a língua passou a ser apresentada como um sistema formal, sujeito a transformação segundo as condições geográficas e políticas.

Quanto ao século XIX, como já observamos nesta dissertação, foi fortemente caracterizado pelo paradigma evolucionista-histórico, na verdade, o historicismo foi a grande marca desse século. Para Kristeva (1969: 226):

Enquanto os gramáticos de Port-Royal tinham demonstrado que a linguagem obedece aos princípios da lógica, do juízo, enquanto os Enciclopedistas queriam ver nela a lógica da natureza sensível e a

confirmação da influência das circunstâncias materiais (clima, governo) o século XIX pretendeu demonstrar que a linguagem também tem uma evolução para basear nela o princípio da evolução da idéia e da sociedade.

Assim, veremos como nossos intelectuais do final de século XIX foram afetados por essa concepção, mais especificamente, como a gramática da Língua Portuguesa escrita no Brasil foi afetada e qual a repercussão no ensino de leitura.

4.3 A visão científica da *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro

A concepção histórico-evolucionista encontrou adeptos no Brasil e, como já observamos nesse trabalho, Júlio Ribeiro e Sílvio Romero fizeram parte dos intelectuais brasileiros que integraram esse modo de encarar a sociedade e as ciências.

Júlio Ribeiro foi um estudioso sintonizado com seu tempo, participando da vida intelectual brasileira como jornalista, professor, gramático e romancista; havia adquirido, para tanto os recursos necessários, pois dominava o latim e o grego, além de possuir bons conhecimentos de línguas modernas. Em seu jornal panfletário *Procelárias*, podemos verificar a profundidade de seus conhecimentos em assuntos culturais.

Neste estudo, interessa-nos sua gramática que foi uma tentativa de abordar a Gramática Particular; para Fávero (2002a) Júlio Ribeiro alcançou seu objetivo apesar de seus excessos nas questões de etimologia e ortografia. A *Gramática Portuguesa* procurou equilibrar o rigor do português europeu com o linguajar do português americano.

A ligação do gramático brasileiro com as correntes mais modernas dos estudos lingüísticos é observável pela carta de André Lefèvre²⁴ publicada na segunda edição da obra:

²⁴ La parenté des langues, qui est celle des idées, implique nécessairement l'amitié et l'alliance des peuples. Sans aucune pensée de dénigrement et d'envie à l'égard des autres groupes aryens ou humains, les membres de la grande société latine doivent marcher la main dans la main vers le progrès social, et faire sentir leur poids dans la balance de l'équilibre universel.

O parentesco das línguas, que é o das idéias, implica necessariamente a amizade e a aliança dos povos. Sem nenhum pensamento de difamação e de inveja a respeito dos outros grupos arianos ou humanos, os membros da grande sociedade latina devem caminhar de mãos dadas pelo progresso social, e fazer sentir seu peso sobre a balança do equilíbrio universal.

Nessa carta três pontos são marcantes do momento histórico e dos estudos lingüísticos: o parentesco entre as línguas que é associado ao método histórico-comparativo, a língua como portadora das idéias e a necessidade do estudo lingüístico unitário por parte dos membros da família das línguas neolatinas. Nos tópicos destinados à ortografia e à etimologia verificaremos a importância atribuída ao método histórico-comparativo no trabalho de Júlio Ribeiro, como foi explicitado pelo autor na introdução:

Temos que comparar essas formas [antigas] com a forma atual, para que melhor entendamos o que esta é, e como veio a ser o que é. O estudo da linguagem diz-nos muito sobre a natureza e sobre a história do homem. Como a linguagem é o instrumento e o meio principal das operações da mente, claro está que não podemos estudar essas operações e a sua natureza sem, um conhecimento cabal da linguagem.

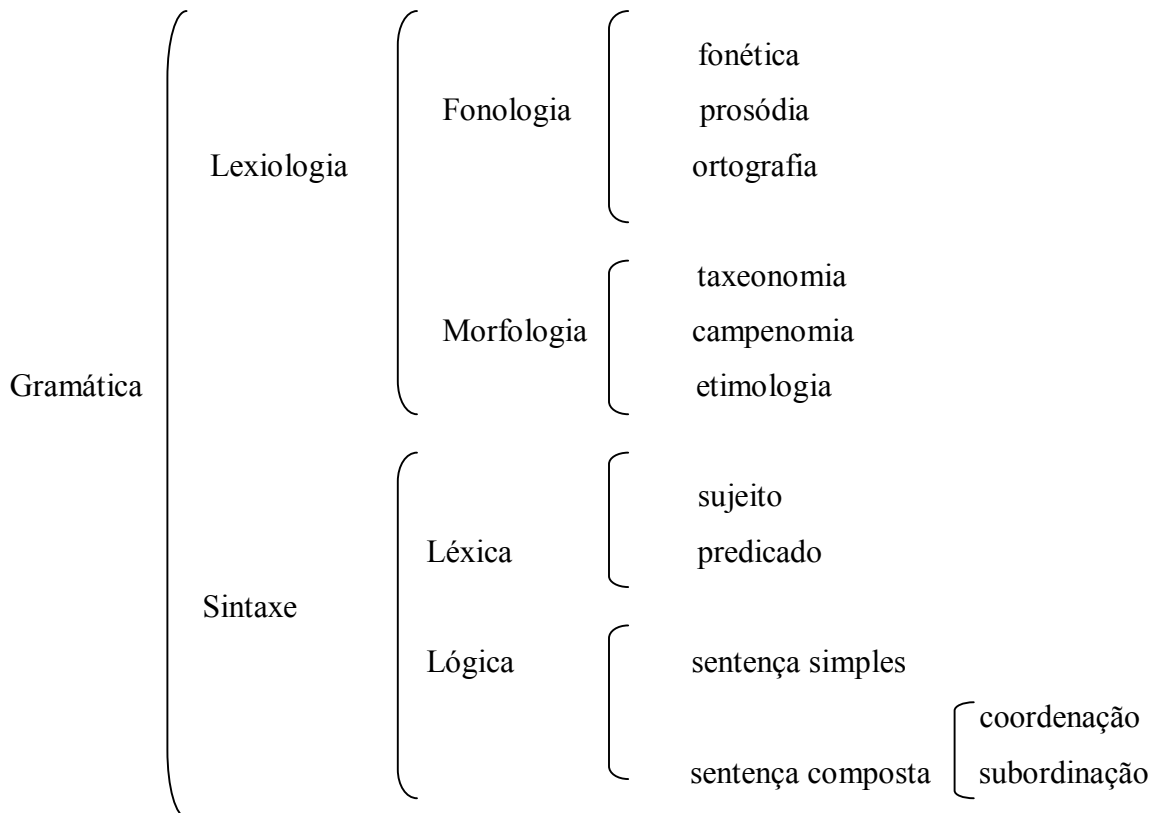
Apesar de, na mesma introdução, afirmar que o principal objetivo do estudo da gramática não é a correção da linguagem, uma vez que se pode escrever e falar corretamente ouvindo e lendo artigos e livros bem escritos, nesse trecho transcrito, argumenta a respeito da necessidade do conhecimento amplo da linguagem para existir processamento das idéias na mente; afirma, ainda, que o estudo da gramática é o meio mais eficaz de corrigir erros adquiridos na infância.

A gramática de Júlio Ribeiro foi publicada em 1881 e em 1885 era apresentada a segunda edição, em versão revisada, na qual foram corrigidas as falhas apontadas por Karl

Von Reinhard – Stoltner e por Alexandre Hummel para, segundo o autor, adequar-se à crítica honesta e ilustrada feitas por esse autores em etimologia e na distribuição da matéria.

Além dos autores acima citados, muitos outros nomes importantes do cenário nacional e português apareceram no Prefácio da 2ª edição ou porque elogiaram a *Gramática Portuguesa*, ou porque foram citados pelo autor como referência para seus estudos a respeito do Português. Estão relacionados no primeiro caso: Rui Barbosa, Conselheiro Viale, Sílvio Romero e Teófilo Braga, os dois últimos competentíssimos na opinião de Ribeiro. Quanto aos gramaticógrafos portugueses que o influenciaram temos: Paulino de Sousa, Teófilo Braga e o filólogo Adolfo Coelho, a quem o gramático denominou como seu guia para os estudos de filologia portuguesa.

A *Gramática Portuguesa* possui a seguinte estrutura:



A Lexiologia foi dividida em Fonologia e Morfologia; para o gramático, a primeira era o tratado dos sons articulados que permitia três maneiras de analisá-los: *isoladamente, como*

elementos constitutivos das palavras; agrupados, já constituídos em palavras; representados por símbolos. A Fonologia foi dividida em três partes: fonética, prosódia e ortografia.

Na fonética, Júlio Ribeiro descreveu as vozes (som produzido pela laringe) em:

- livres – as que têm passagem livre pelo tubo vocal;
- constrictas – as que encontram um ponto de estreitamento no tubo vocal;
- explodidas – ocorre a oclusão da passagem pelo tubo vocal.

Nessa matéria, foi ressaltado o uso em Portugal da sinalefa – *absorção da voz livre pura que termina um vocábulo pela voz livre inicial do vocábulo seguinte* – prática não utilizada no linguajar brasileiro, entretanto, considerada, pelo gramático, necessária na leitura.

Na prosódia ou acentuação foram estudadas as modulações dos sons em relação à sua intensidade, indicando, assim, a transformação ocorrida na matéria desde os gregos e romanos que possuíam uma toada mais melódica. Para Júlio Ribeiro (1885: 30): *acentos são notações ortográficas com que se compõem letras para exprimir a natureza, a predominância, a contração, a supressão de vozes livres.*

Dessa forma, os acentos da Língua Portuguesa seriam quatro: o agudo, o circunflexo, o nasal ou til e o apóstrofo que, respectivamente, indicavam: a predominância – os dois primeiros –, a voz nasal e a supressão de voz. Ainda, era condenado, na prosódia, o uso do acento grave para marcar os sons fechados. O gramático acreditava desnecessário e não apropriado o acento agudo nos vocábulos proparoxítonos, uma vez que o acento deveria, apenas, marcar a natureza da voz e não a tonicidade das sílabas.

A terceira matéria que compunha a Fonologia era a ortografia, estudada como etimológica; na verdade, Júlio Ribeiro era ciente da impossibilidade da escrita fonética na Língua Portuguesa e utilizou como argumentos as posições de autores portugueses como Teófilo Braga e Almeida Garrett, respectivamente: *os partidários da ortografia fonética representam modernamente o papel dos que procuravam a linguagem natural. [e] Eu não creio em nenhuma ortografia senão na etimologia por ser aquela em que pode haver menos questões, cismas e heresias.*

Como não tínhamos regras ortográficas, Júlio Ribeiro indicava regras gerais para a regularização da ortografia nos seguintes termos:

1ª Seguir fielmente a etimologia, quando se lhe não opõe a pronúncia, ex.: atheu, sciencia e não ateu, ciência.

2ª Modificar esse rigor etimológico quando se lhe opõe a pronúncia, ex.: esse, estatua, olhos, princesa e não epse, statua, oculos, princepsa.

3ª Seguir somente a pronúncia, empregando as alterantes conforme as modificações que elas em geral representam, quando não há razão de etimologia para dobrar letras simples, ou para empregar letras compostas, ex.: taboca e não tabboca e nem phthabhoka.

4ª Por acento sobre a vogal predominante dos vocábulos pouco usuais, quando pelas regras prosódicas se não puder conhecer a predominância, ex.: dátilo, tálamo, etc., ou quando houver necessidade de distinguir uma voz aguda de uma voz fechada, ex.: côvo (adj., concavo) cóvo (subst., cesto de apanhar peixes).

5ª Preferir uma letra a um acento para melhor distinção dos vocábulos, sempre que não haja nisso inconveniente, ex.: sahir, bahu e não saír, baú.

6ª Conservar as alterações feitas na etimologia em prol da pronúncia, ou para distinguir um vocábulo de outros, ex.:conceição por concepção; catarata (doença de olhos) e catarecta (catadupa); maça e massa etc..²⁵. (op. cit.: 54-55)

No entanto, o gramático brasileiro não percebia a extrema dificuldade da escrita etimológica que defendia. Afinal, tínhamos grupos de letras como, por exemplo, o *phth*, *bt*, *ct*, *pt*, *th*, *tt*, *tth* que valiam todos por *t* simples, e apenas um filólogo poderia discriminar seu uso. Porém, suas regras gerais mostram-nos, também, posições que viriam a ser adotadas, com algumas modificações, no acordo ortográfico de 1931 entre a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras. Podemos citar como exemplos a regra quatro de Ribeiro que dispunha a respeito do acento diferencial, como também, a dois que tratava das modificações da etimologia em favor da pronúncia.

²⁵ Foram mantidas as grafias nos exemplos, caso contrário, não fariam sentido.

Outro ponto importante é a discordância do gramático com o preciosismo da época que exagerava no uso de letras dobradas – como podemos observar na regra três –, indicando falsa etimologia.

Essa tendência, segundo Coutinho (1968), será mantida no Brasil com avanços e retrocessos, pois em 1907 a Academia Brasileira de Letras manifestou a intenção de promover uma simplificação ortográfica em suas publicações oficiais, porém, devido às muitas falhas no projeto houve o adiamento de sua execução. No ano de 1915, a proposta do acadêmico Silva Ramos de unir a reforma portuguesa de 1911 e a da Academia de 1907 foi aceita, entretanto, não teve vida longa, porque em 1919 a Academia volta atrás em sua resolução, argumentando que a matéria era muito delicada e necessitava de mais tempo para estudos. Assim, em 1929, a Academia lançou novo sistema gráfico, porém com muitos problemas de etimologia. Dessa forma, em 1931 a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa firmam o acordo ortográfico que precisou de mais alguns anos e novos retoques para ser disposto como lei em 1938; mesmo assim, os problemas persistiram e avançaram no Estado Novo.

Ainda na ortografia, aparecem os conceitos de letra e sinal, a primeira seria *os símbolos das modificações que no tubo vocal experimentam os sons laríngeos*, o segundo expressa um conceito total com apenas um elemento; assim, enquanto, são necessárias seis letras para escrever *quatro* o sinal *4* expressa o mesmo sentido²⁶.

Na análise de Júlio Ribeiro do alfabeto da Língua Portuguesa foram classificadas 25 letras simples e 83 compostas. Letras simples são as formadas por um símbolo e compostas as formadas por mais de um símbolo ou por uma notação. As letras só são compostas quando todas elas possuem um valor apenas, entretanto, a união de letras com a manutenção do valor próprio de cada uma forma um grupo de letras. Nessa descrição, temos os conceitos atuais de dígrafo e de encontro consonantal.

Nas 25 letras simples apareciam seis vogais (a, e, i, o, u, y) e dezenove alternantes (b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z). A *h* foi analisada como sinal etimológico que cumpria o propósito de indicar a aspiração da palavra estrangeira raiz e, também, indicar o

²⁶ Essas noções estão presentes desde o século XVII, quando os gramáticos de Port-Royal afirmavam que a gramática é a arte de falar, explicando os pensamentos por meio de signos que os homens inventaram; mais tarde a Semiologia ampliará esses conceitos.

hiato, já que Júlio Ribeiro acreditava na conveniência do uso de letras ao uso de acento na ortografia.

Na segunda parte da Lexiologia aparecia a Morfologia, entendida como *o tratado das formas que tomam as palavras para construir a linguagem*. A linguagem, para Júlio Ribeiro, estava associada a uma perspectiva gramatical, ou seja, era verbal.

A linguagem, interprete da inteligência, é um instrumento de análise: com efeito, as palavras servem para distinguir os seres, os objetos, as qualidades, as substâncias reais, abstratas, as ações, os estados diversos das pessoas, das coisas, todas as manifestações da vida, todos os fenômenos, até mesmo os que caem sob o domínio da imaginação e do futuro, o contingente, o absurdo, o impossível. Ajuntem-se ainda as relações inumeráveis de tempo e de lugar, de gênero, de espécie, de número e de qualidade, de causa e de efeito, as relações e as correlações infinitas de tudo que existe, e que se pode conceber, passe-se dos elementos simples da linguagem, do som laríngeo, da articulação, da sílaba à palavra; da palavra à proposição, da proposição ao discurso ... Pasmará a mente ante a simplicidade desse mecanismo assombroso, ou antes dessa organização pujante cujas funções múltiplas executam-se por meio de um número tão limitados de aparelhos. (idem: 62-63)

As palavras adquirem as formas dos grupos de idéias que compõem o pensamento – a taxonomia faz a distribuição –, entidades fônicas que se modificam individualmente para representar cada idéia – a camponomia estuda a flexão (gênero, número e grau nos nomes e modo, tempo, número e pessoa no verbo) – e como grupo original que produz outras palavras – a etimologia opera com as leis que proporcionam à derivação nas diversas línguas.

Nessa distribuição, a *Gramática Portuguesa* estava de comum acordo com a *Higher English Grammar* de Bain que preconizava a relevância das definições morfológicas para o estudo da língua; sob o ponto de vista do autor uma definição imprecisa colocaria a perder toda a estrutura das sentenças. Ouçamos Bain (1874: 1-2):

A definição das Partes do Discurso é um assunto sério. A totalidade da estrutura da Gramática baseia-se na classificação das palavras em conformidade com sua função na sentença. A definição vaga de uma classe necessariamente falha em encontrar o exemplo que a manifesta; conseqüentemente, casos isolados simples são indicados, dificuldades são encobertas, distinções são confundidas, em resumo, onde a explicação é mais procurada, ela não está disponível²⁷.

Quanto às categorias de palavras que compõem a Morfologia, Júlio Ribeiro classificava-as em oito grupos: substantivo, artigo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção. Assim, em sua classificação não apareciam o particípio, a interjeição e o numeral. O primeiro porque, fazendo parte do verbo, não poderia formar uma categoria individual; a segunda porque não representava uma idéia, classificava-a como um grito involuntário, instintivo; o último considerava-o parte do adjetivo determinativo, o qual foi conceituado como uma delimitação da coisa significada pelo substantivo. O adjetivo determinativo subdividia-se em: numeral, demonstrativo, distributivo, possessivo, indefinido.

Em sua análise de cada uma das categorias de palavras (classes gramaticais), o estudo do adjetivo, por seu detalhamento e nomenclatura próxima ao estudo do pronome (adjetivo determinativo demonstrativo, distributivo, conjuntivo, possessivo, indefinido), é o que mais se distancia da classificação atual.

No estudo do pronome indefinido, além das formas cristalizadas, o gramático brasileiro discorre a respeito do uso do substantivo *homem* utilizado como indefinido em Portugal desde o século XV e aponta o congênere brasileiro *gente*. Essa pesquisa, como outras, aponta para sua determinação de afastar-se *da trilha batida, para expor com clareza as leis deduzidas dos fatos e do falar vernáculo*.

No estudo da etimologia a marca do paradigma evolucionista é contundente. Ouçamo-lo (id: 195):

²⁷ *The defining of the Parts of Speech is a serious affair. The Whole fabric of Grammar rests upon the classifying of words according to their function in the sentence. A loose definition of a class necessarily fails to meet the instances that arise; consequently, easy casa alone are notice, difficulties are slurred over, distinctions are confounded, in short, where explanation is most wanted, it is not forthcoming.*

Bem como as espécies orgânicas que povoam o mundo, as línguas, verdadeiros organismos sociológicos, estão sujeitas à grande lei da luta pela existência, à lei da seleção. E é para notar-se que a evolução lingüística se efetua muito mais prontamente do que a evolução das espécies, nenhuma língua parece ter vivido por mais de mil anos, ao passo que muitas espécies parece terem-se perpetuado por milhares de séculos.

Júlio Ribeiro, nesse momento, reforça sua posição já manifestada na introdução de sua gramática em que afirma: *A gramática não faz leis e regras para a linguagem; expõe os fatos dela, ordenados de modo que possam ser apreendidos com facilidade.* Dessa forma, ao estabelecer que as línguas são verdadeiros organismos sociológicos enfatiza que a prática social da língua interfere nos fatos expostos nas gramáticas e, ainda, que as línguas evoluem dependente do uso feito pela sociedade, acentuando o caráter científico e particular de sua gramática.. Assim, a etimologia, na visão do gramático, estuda a derivação das palavras nas diversas línguas, no caso, as derivações do Latim que formaram o Português.

Na parte da *Gramática Portuguesa* dedicada à Lexiologia, o espaço oferecido à ortografia e à etimologia foram os maiores, demonstrando a atenção do gramático a esses dois tópicos, afinal, ambos associam-se à História e não podemos nos esquecer que analisamos um período no qual a História, a Ciência e a Evolução lideram o saber.

A segunda parte da *Gramática Portuguesa* foi dedicada à sintaxe, estudando a estrutura das sentenças. O autor subdividiu as estruturas sintáticas em léxica, abordando o sujeito e o predicado e lógica, abordando a sentença simples e a sentença composta por coordenação e por subordinação.

No prefácio da gramática, o autor explica que seguiu a gramaticografia saxônica, criada por Becker e utilizada por Mason, Whitney, Bain e Homes.

Foi na sintaxe que Júlio Ribeiro abordou alguns usos brasileiros da Língua Portuguesa, como havia feito na fonética; sabemos que não se mostrou favorável a todos esses usos diferentes – principalmente na sintaxe –, mas como se tratava de uma gramática particular e científica, que se utilizou da observação, esses pontos precisavam aparecer em sua análise.

Assim, sua desaprovação na utilização brasileira da colocação do pronome foi expressa em observações como esta (op. cit.: 253-254-255):

É erro vulgar no Brasil usar-se em casos tais da relação subjetiva, diz-se por exemplo “Vi ele caminhar às pressas” e, ainda, Os pronomes em relação adverbial nunca podem servir de sujeitos (...). No Brasil peca-se contra esse preceito dizendo-se “Para mim comer”...

Mas também, em outros pontos não a desaprovava (op. cit.: 253):

Cumpre-se notar que, principalmente no Brasil, vai-se estabelecendo o uso de construir as sentenças interrogativas em ordem direta, deixando-se o seu sentido de pergunta a cargo somente da inflexão da voz, ex.: Tu queres vir almoçar comigo?

Em contrapartida, o contemporâneo Sílvio Romero, como não foi um gramático, apesar de conhecer profundamente a Língua Portuguesa, na mesma década, enfatizava que essas inadequações fariam parte de um dialeto brasileiro que deveria ser aceito²⁸. Ouçamo-lo (1888: 110-111):

O luso-americano não constitui ainda um dialeto acentuado do português europeu; mas contém elementos que o hão de tornar cada vez mais distinto deste.(...) As alterações fonéticas são variadíssimas (...) As modificações sintáticas também já começam a caracterizar-se.

Nos anexos da *Gramática Portuguesa*, Júlio Ribeiro dá o seu parecer a respeito da quantidade de conjugações verbais do Português, advertindo que a extinção da 4ª conjugação encaminharia o Português e todas as línguas neolatinas a uma única conjugação, pois em suas palavras:

²⁸ Não encontramos construções sintáticas em sua obra que obedeçam a esse dialeto brasileiro.

Haveria nas gramáticas latinas uma só conjugação, a da flexão forte, a terceira cujo tema termina por u ou por modificação vocálica; a 1ª, a 2ª e a quarta cujo tema acaba em a, e, i desapareceriam, filiando-se todas na referida 3ª da qual são contrações.

Dessa maneira, afirmava o gramático que as conjugações seriam *mais práticas do que teóricas, mais de uso do que de ciência.*

Assim, a gramática de Júlio Ribeiro apontou os usos e foi científica, ousou e assumiu as posições que eram possíveis em seu momento. Dedicada a Luís de Camões e fazendo referência a gramáticos e escritores portugueses como: Adolfo Coelho, Teófilo Braga e Camilo Castelo Branco, a quem afirmou na dedicatória ser: *o melhor manejador atual da Língua Portuguesa*, não propôs nosso desligamento da tradição portuguesa, no entanto, mostrou os pontos que nos diferenciavam e nos diferenciam cada vez mais da língua européia, mas que, mesmo assim, ainda não permitem que admitamos uma outra norma para o Português.

Na verdade, vimos que Júlio Ribeiro, como se propôs na Introdução, trabalhou com os usos da Língua Portuguesa e, como é de se esperar em qualquer trabalho sério a respeito de gramática, manteve-se dentro da norma culta, por exemplo, levando em consideração a variação diatópica, não recriminou as orações interrogativas na ordem direta, no entanto, sabendo que a norma não é funcional, mas tradição e coerção, trabalhou as regras prestigiadas do Português.

4.3 A gramática da Língua Portuguesa sob o olhar do filósofo com profundo sentido de brasilidade: Sílvio Romero

À primeira vista Sílvio Romero nos parece um polemista, dedicado a procurar controvérsias e discordar da opinião e do trabalho de todos, haja vista suas críticas à obra de Machado de Assis e o seu permanente atrito com José Veríssimo devido às fortes divergências de doutrina e método entre os intelectuais.

No entanto, por meio do estudo da *História da Literatura Brasileira*²⁹, podemos afirmar que sua intransigência vinha do seu acentuado sentimento de brasilidade e de sua disposição ferrenha de defendê-lo daqueles que julgava desinteressados em disseminá-lo por meio da literatura, pois afirmava (1888: 955):

Em geral os nossos chamados homens de letras lêem livros europeus e especialmente franceses; raros ocupam-se de assuntos brasileiros (...) É preciso deixar de lado o método exterior de julgar os produtos literários por meio de convenções retóricas. É mister procurar em toda a vida nacional o elemento vivo, constante, criador. É urgente investigá-lo na história política e social e na história literária e das artes (...) A história brasileira está em geral quase toda por escrever e sem ela nos perderemos sempre em divagações, não teremos um espírito próprio, nem a consciência de nos mesmos.

Sua pesquisa a respeito da literatura foi a primeira de grande envergadura executada por um brasileiro; por isso mesmo, importante para a época que se propunha a consolidar a cultura brasileira.

Sendo as duas últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX marcadas pelo sentimento nacional e tão próximas à Independência política, é compreensível a maneira quixotesca como o crítico se referia a Portugal quanto à tradição literária e cultural: *O Brasil não é, não pode mais ser a cópia de um país medíocre e desorientado, como Portugal.*

Assim, nessa obra, Romero discorre a respeito da formação cultural brasileira por meio de cinco fatores: o português, o negro, o índio, o meio físico e a imitação estrangeira, advindo daí a afirmação de que *todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas idéias.*

Muito preocupado com a consolidação de temas e características nacionais que, realmente, trabalhassem com o caráter do brasileiro declarava (idem: 135)

Em crítica literária, nos domina a nós outros a idéia capital de uma revisão franca dos títulos dos nossos escritores, juízo que não trepida

²⁹ Obra publicada em 1888 com 2ª edição em 1902 e 3ª em 1943.

ante o rigor e não tem medo de algazarra pública, por mais desabrida que se ostente.

Era uma velha teima a de procurar um certo nativismo flutuante e incorreto, que nem mesmo sabia a que visava. O conceito desse nativismo atravessa duas fases.

Na primeira tinha veleidades étnicas e andava a procura de uma raça que nos caracterizasse e, por via de regra dizia mal das outras. Ora era o português, ora o negro, ora o caboclo. Este predominou. Convencidos mais tarde os nativistas do que havia de artificial nessas tentativas, abandonaram a idéia da raça e apegaram-se a de classes fundadas nas grandes divisões geográficas do país.

Não era mais o caboclo, ou o negro, ou o luso, passou-se ao sertanejo, ao matuto, ao caipira, ao praieiro, etc.

Tudo isto, porém, externamente.

Talhavam-se vestes e enroupava-se esta gente, e mais nada. Entretanto o Brasil não é nada disto; porque é mais do que tudo isto. Aqueles são tipos reais, é certo, mas particulares, isolados, e não enchem toda a galeria pátria. Há um espírito geral que os compreende que os domina: é o espírito popular, subjetivo à nação, que não se pode fabricar, que deve ser espontâneo.

O caráter nacional não está em se falar em maracás e tangapemas, tão pouco está em se lembrar o chiba, o bumba-meu-boi, o samba, etc.

Deve estar no sentimento original, no sentir especial do brasileiro.

Nesse caráter nacional deveria ser inserido o modo brasileiro de utilizar a Língua Portuguesa. Sílvio Romero possuía as mesmas idéias evolucionistas de Júlio Ribeiro. Dessa forma, afirmava que, sendo as línguas organismos que se desenvolvem e se transformam, era natural surgirem diferenças entre o Português do Brasil e o Português de Portugal, uma vez que, cada um deles começou a partir de 1500 a modificar-se independente do outro. Para o crítico, esse fato lingüístico era alvo de discussões calorosas sem motivo. Ouçamo-lo (id: 109):

As alterações da língua portuguesa na América são um objeto interessante de estudo. Não sei porque as questões lingüísticas são às vezes discutidas com a paixão das questões religiosas e políticas. É assim que, de parte a parte, portugueses e brasileiros se tem maltratado, estudando esse assunto. Entretanto os fatos são simples e não reclamam doestos. A língua portuguesa, cuja origem, fosse qual fosse, não vem aqui o propósito indagar, era falada por um pequeno povo na Europa. No século XVI, descoberto o Brasil, passou ela com os colonos a este solo. A corrente bifurcou-se, portanto.

Como as línguas são organismos que se desenvolvem e transformam, esse fato foi se dando no Brasil e em Portugal ao mesmo tempo, isto é, tanto aqui como lá a língua se foi desenvolvendo, ou alterando, como quiserem.

Em razão dessas alterações, o intelectual, como já dissemos, argumentava a respeito da existência do dialeto brasileiro que contava com alterações fonéticas e sintáticas. Suas palavras eram (*ibidem*: 111):

*As alterações de pronúncia são inúmeras. Temos agora um documento para apreciá-las, sem que os portugueses possam reclamar, e vem a ser o novo **Dicionário Português** de Caldas Aulette. (...) As alterações sintáticas também já começaram a caracterizar-se. As principais versam sobre a colocação dos pronomes; o emprego das preposições **a** e **em**; o uso dos diminutivos; a tendência dos portugueses para confundirem o pronome relativo com o recíproco; o emprego dos possessivos, a perda de alguns sufixos na linguagem do Brasil; o quase esquecimento do mais-que-perfeito simples e do futuro do indicativo; o uso de verbos gerais acompanhados de substantivos; a troca do presente do indicativo pelo imperfeito.*

Assim, Sílvio Romero assumia as diferenças, no entanto, não as enfatizava como uma nova norma do Português do Brasil. Na verdade, o que o crítico sentia como necessária era a manifestação dessas alterações nos trabalhos de nossos escritores, ou seja, que as personagens de brasileiros se parecessem com brasileiros e fossem referência desse povo e dessa cultura; como já indicamos *É mister procurar em toda a vida nacional o elemento vivo, constante, inovador.*

Por tudo isso, Sílvio Romero foi intolerante com os falsos “doutores” da Língua Portuguesa. Ouçamo-lo (op.cit.: 966):

*O mais interessante neste assunto é a pretensão de purismo, aqui e no reino, da parte de escritorezinhos que nada valem pelas idéias nem pelo estilo (...) Uma gente que confunde **despercebido** com **desapercebido**, **haver** com **avir-se**, que não sabe o emprego do infinitivo pessoal, que não sabe usar do pronome **se** ; (...) Quando o escritor é, como Bernardo Guimarães, inteiramente despreocupado de purismos, quando escreve conscientemente em dialeto brasileiro, podem-se-lhe desculpar certos erros. Igual desculpa não merece o pretencioso, que afetando correção, diz toliçadas de toda a marca.*

Torna-se transparente a hesitação do período em assumir as reais condições brasileiras de educação e de cultura que, como vimos, estava necessariamente vinculada aos padrões e ao comportamento das principais nações européias, portanto, aceitar o comportamento do brasileiro e seu modo de utilizar o idioma nos afastava da civilização, mas, por outro lado, ignorá-los fez crescer os problemas, pois, segundo o crítico, desconhecendo o país e o povo, nossos literatos mantiveram-se afastados *da alma nacional*.

Assim, quando no final do século XIX as gramáticas e os livros de leitura nacionais passam a ser adotados nos programas das instituições de ensino brasileiras, eles necessariamente deveriam moldar-se ao objetivo educacional brasileiro: a preservação dos privilégios da sociedade aristocrática, afinal como muito bem afirmou Bittencourt (1993: 18):

o livro didático constituiu-se em instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares.

4.4 A gramática da Língua Portuguesa na *Antologia Nacional* sob os cuidados de Fausto Barreto

Na folha de rosto da *Antologia Nacional* aparecem duas citações que esclarecem a postura do manual quanto à Língua Portuguesa. Vejamos:

*Floresça, fale, cante, ouça-se e viva
A portuguesa língua, e já onde for,
Senhora vá de si, soberba e altiva*

Antônio Ferreira – poeta português do século XVI.

Todo homem, orador, escritor ou poeta, todo homem que usa da palavra, não como de um meio de comunicação de suas idéias, mas como instrumento de trabalho... deve estudar e conhecer a fundo a força e os recursos desse elemento de sua atividade.

José de Alencar

Pelas duas citações podemos concluir que os autores do manual de leitura empenharam-se em caracterizar o Português de dois modos, primeiro conferindo-lhe prestígio e depois enfatizando a necessidade do pleno conhecimento de suas regras para que toda sua força revertesse em textos bem escritos e com idéias claras. Portanto, vemos a preocupação com a tradição e com o purismo da língua que podem ser comprovados pelo número de vezes que nas bio-bibliografias aparecem referências à correção ou não da linguagem do escritor compilado.

Na verdade, a parte dedicada à gramática é muito reduzida, apenas alguns esclarecimentos a respeito de sintaxe³⁰. Nesses, Fausto Barreto trabalha com a sintaxe da proposição simples e composta, afirmando que os termos essenciais da proposição são o sujeito e o predicado. Há, ainda, referência à questão ortográfica no prefácio da 2ª edição (1896) em que os autores explicam o que os levou a fazer a atualização ortográfica dos textos dos séculos XVI, XVII e XVIII:

As irregularidades gráficas que muito de indústria deixaram em alguns trechos antigos, como elemento para os estudos de ortografia comparada nós as emendamos agora, por haver a prática ensinado que a não poucos alunos induziam a erro tais anomalias.

Na *Antologia Nacional* o único momento em que, de modo bastante discreto, se faz comentários a respeito da diferenciação do Português no Brasil é na bio-bibliografia de José de Alencar. Nela, como vimos, os autores afirmam que Alencar era profundo conhecedor da Língua Portuguesa, mas como foi atacado por José Feliciano de Castilho sustentou a diferenciação do Português entre nós e para eles (1895: 27): *lançou as bases de uma escola, cujo fim seria a formação do dialeto brasileiro.* (grifos nossos)

Podemos afirmar que Fausto Barreto e Carlos de Laet discordavam a respeito da relevância das alterações do Português no Brasil na medida em que afirmaram que Alencar *lançou bases de uma escola*, e não que tenha feito uso de algo que estava latente no modo de falar do brasileiro.

Em *O Nosso Cancioneiro*, encontramos as seguintes posições de Alencar (apud Cunha 1994: 24):

Uns certos profundísimos filólogos negam-nos, a nós brasileiros, o direito de legislar sobre a língua que falamos. Parece que os cânones desse idioma ficaram de uma vez decretados em algum concílio celebrado aí pelo século XV. (...) Nós, os escritores nacionais, se quisermos ser entendidos de nosso povo, havemos de falar-lhe em sua

³⁰ Apontados por Bechara (1999: 508) como: *excelentes noções elementares de análise sintática.*

língua, com os termos ou locuções que ele entende, e que lhes traduz os usos e sentimentos.

Não é somente no vocabulário, mas também na sintaxe da língua, que o nosso povo exerce o seu inauferível direito de imprimir o cunho de sua individualidade, abasileirando o instrumento das idéias. (...) Se nós, os brasileiros, escrevêssemos livros no mesmo estilo e com o mesmo sabor dos melhores que nos envia Portugal, não passaríamos de uns autores emprestados; renegariamos nossa pátria, e não só ela, como a nossa natureza, que é o berço dessa pátria.

Em consonância com Cunha, acreditamos que Alencar defendia a legitimação de termos genuinamente brasileiros e menor rigidez na sintaxe. Foi um precursor dessas posições com postura lúcida em uma época que o purismo, surgido no século XVIII em Portugal e na Espanha, ainda era muito valorizado. O romancista, segundo o gramático, era um estudioso das concepções científicas da época, conhecendo os trabalhos de Grimm, Webster, Bourguy, Madvig, Diez, Schleicher e Müller que afirmavam serem as línguas seres vivos que, do mesmo modo que animais e vegetais, nascem, crescem, envelhecem e morrem.

Cunha (*idem*) afirma que nossos compêndios de língua, nos primeiros anos do século XX, mantiveram uma obediência cega às normas lusitanas e buscaram, preferencialmente, nos escritores portugueses os exemplos de bom uso do idioma. Por isso, a referência ligeira às posições de Alencar a respeito das alterações do Português no Brasil na *Antologia Nacional*.

Apesar de o manual de leitura não trazer muitas referências sistemáticas a respeito da gramática – como aliás não era seu objetivo –, Fausto Barreto foi o responsável pelo Programa de Português para os exames preparatórios de 1887, que, como vimos, recebeu elogios de Júlio Ribeiro, indicando que o compilador estava integrado aos modernos conceitos de gramática, muito embora, junto ao elogio, viesse também a farpa do autor da *Gramática Portuguesa* que advertia a ausência dos temas indicados para o exame na gramática adotada para o mesmo.

Constavam no exame duas provas:

- prova escrita – composição a respeito de assunto a ser sorteado pela comissão julgadora;

- prova oral – análise fonética, etimológica e sintática de um trecho, a ser sorteado, dos livros que constavam na bibliografia³¹;

Durante a análise o candidato também era examinado a respeito do sentido preciso de cada palavra do trecho solicitado, como também, a respeito do sentido geral do texto.

Os pontos gramaticais que constavam no programa eram³²:

1. *_ Observações gerais sobre o que se entende por gramática geral, por gramática histórica ou comparativa e por gramática descritiva ou expositiva.*
Objeto da gramática portuguesa e divisão do seu estudo. Fonologia: os sons e as letras; classificação dos sons e das letras, vogais, grupos vocálicos; consoantes; grupos consonantais, sílabas; grupos silábicos, vocábulos; notações lexicais.
2. *_ Da acentuação e da quantidade.*
3. *_ Da origem das letras portuguesas; leis que presidem à permuta das letras; importância destas transformações fônicas no processo de derivação das palavras.*
4. *_ Dos Metaplasmos.*
5. *_ Dos sistemas de ortografia e das causas de sua irregularidade.*
6. *_ Morfologia: estrutura da palavra; raiz; tema; terminação; afixos. Do sentido das palavras deduzido dos elementos mórficos que as constituem; desenvolvimento de sentidos novos nas palavras.*
7. *_ Da classificação das palavras. Do substantivo e suas espécies.*
8. *_ Da classificação das palavras. Do adjetivo e suas espécies.*
9. *_ Classificação das palavras. Do pronome e suas espécies.*
10. *_ Classificação das palavras. Do verbo e suas espécies.*
11. *_ Classificação das palavras. Das invariáveis.*

³¹ CAMÕES, *Lusíadas* ; LUCENA, *História do padre Francisco Xavier*; CASTRO, *A Ulisséia*; DURÃO, *O Caramuru*; ALMEIDA, *O Feliz Independente*; LISBOA, *A Vida do Padre Antônio Vieira e PARANAPIACABA, A Camoneana*.

³² RIBEIRO, Júlio *Procelárias* , páginas 88 a 92.

12. _ *Agrupamento de palavras por famílias e por associação de idéias. Dos sinônimos, homônimos e parônimos.*
13. _ *Flexão dos nomes: gênero; número; caso. Noções de declinação latina. Desaparecimento do neutro latino em Português; vestígios de neutro em Português; vestígios da declinação em Português. Origem do s plural.*
14. _ *Flexão dos nomes: grau do substantivo e do adjetivo; comparativos e superlativos sintéticos; comparativos e superlativos analíticos.*
15. _ *Flexão dos nomes; flexão do pronome, declinação dos pronomes pessoais.*
16. _ *Flexão do verbo; conjugação; formas de conjugação.*
17. _ *Formação das palavras em geral: composição por prefixos e por justaposição. Estudos dos prefixos.*
18. _ *Formação das palavras em geral: derivação própria (por sufixos); derivação imprópria (sem sufixos). Estudos dos sufixos.*
19. _ *Das palavras variáveis formadas no próprio seio da língua portuguesa.*
20. _ *Das palavras invariáveis formadas no próprio seio da língua portuguesa.*
21. *Etimologia portuguesa; princípios em que se baseia a etimologia. Leis que presidiram à formação do léxico português.*
22. _ *Da constituição do léxico português. Línguas que maior contingente forneceram ao vocabulário português.*
23. _ *Caráter diferencial entre os vocábulos de origem popular e os de formação erudita; duplas ou formas divergentes.*
24. _ *Da criação de palavras novas. Hibridismos.*
25. _ *Etimologia do substantivo e do adjetivo. Influência dos casos na etimologia dos nomes.*
26. _ *Etimologia do artigo e do pronome.*

27. *_ Etimologia das formas verbais; comparação da conjunção latina com a portuguesa.*
28. *_ Etimologia das palavras invariáveis.*
29. *_ Da sintaxe em geral. Breves noções sobre a estrutura oracional, do Latim popular e do Latim culto. Tipos sintáticos divergentes na língua portuguesa.*
30. *_ Sintaxe da proposição simples. Espécies de proposição simples quanto à forma e à significação. Dos membros da proposição simples.*
31. *_ Sintaxe da proposição composta ou do período composto. Coordenação. Subordinação. Classificação das proposições.*
32. *_ Regras de sintaxe relativas a cada um dos termos ou membros da composição.*
33. *_ Regras de sintaxe relativas ao substantivo e ao adjetivo.*
34. *_ Regras de sintaxe relativas ao pronome.*
35. *_ Regras de sintaxe relativas ao verbo. Do emprego dos modos e tempos, correspondência dos tempos dos verbos nas proposições coordenadas e nas proposições subordinadas.*
36. *_ Regras de sintaxe relativas às formas nominais do verbo.*
37. *_ Regras de sintaxe relativas às palavras invariáveis.*
38. *_ Sintaxe do verbo haver e do pronome se.*
39. *_ Da construção: ordens das palavras na proposição simples e da proposições simples no período composto.*
40. *_ Da colocação dos pronomes pessoais.*
41. *_ Das notações sintáticas; pontuação; emprego de letras maiúsculas.*
42. *_ Figuras de sintaxe. Partículas de realce.*
43. *_ Dos vícios de linguagem.*
44. *_ Das anomalias gramaticais, idiotismos; provincialismos; brasileirismos e dialeto.*
45. *_ Das alterações lexicais e sintáticas arcaísmo e neologismo.*

46. *_A sintaxe e o estilo.*

O Programa de Barreto apresenta total semelhança com a *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro, já que nele a distribuição dos assuntos obedece à mesma ordem, ou seja, as palavras são estudadas fonológica e morfológicamente, bem como, a ortografia corresponde a uma parte da Fonologia, pois, segundo Ribeiro (1885), a ortografia é a representação simbólica dos sons articulados. Notamos também que no estudo das classe gramaticais o numeral, a interjeição e o particípio não aparecem no programa de Barreto como já acontecera no trabalho do gramático.

Para Razzini (2000), Ribeiro advertira a respeito da incompatibilidade do Programa com a gramática indicada para o exame no intuito de defender seu manual em relação aos demais existentes³³. Entretanto, parece-nos que o gramático sentiu certa frustração pela falta de reconhecimento ao seu trabalho, afinal, seu compêndio era de 1881 e já apresentava as novidades presentes no Programa, assim, nada mais justo do que a adoção da *Gramática Portuguesa* no Curso Anexo à Academia de Direito de São Paulo e nos demais preparatórios como o autor almejava.

Além disso, qual o motivo que levou o Inspetor da Instrução Pública da corte, Emídio Vitório, a oferecer a honraria da produção do Programa de Português – justamente no momento em que a aprovação no exame dessa disciplina era condição para se efetuar os exames das demais disciplinas – ao senhor Fausto Barreto e não ao gramático que realmente foi responsável pela inovação dos estudos de língua no Brasil?

Parece-nos que a resposta enquadra-se no contexto histórico do período, ou seja, Fausto Barreto possuía a aprovação do grupo de poder, concordava com o Império – como mais tarde passou a aceitar a República – e não participava de polêmicas referentes ao rumo da instrução no Brasil.

Ao término da análise dos três livros podemos concluir que a *Gramática Portuguesa* e a *História da Literatura no Brasil* foram mais realistas ao abordar os assuntos ligados à cultura nacional, ou seja, possuíram uma perspectiva ampliada do que seria o povo brasileiro

³³ Em 1887, seis anos após a 1ª edição da *Gramática Portuguesa*, foram lançadas no mercado: a *Gramática da Língua Portuguesa* de Pacheco da Silva Junior e a *Gramática Analítica* de Maximino Maciel, ambas adotadas no Colégio de Pedro II.

e sua interação com a Língua Portuguesa. Quanto à *Antologia Nacional* foi dos três o compêndio que mais durabilidade obteve – a 43ª edição aconteceu em 1969.

Esse compêndio assumiu o discurso de valorização do nacional sob o ponto de vista da elite intelectual e econômica, assim, evitou alguns temas, como, por exemplo, as alterações do Português no Brasil, mantendo-se afastado de polêmicas, como mostramos no capítulo III, angariou grande aceitação e reproduziu no sistema educacional a sociedade hierarquizante e aristocrática, pois, segundo Bittencourt (1993), era esse o objetivo do livro didático no Brasil no final do Império e nas primeiras décadas da República.

4.5 Ontem e hoje: as adequações no ensino de Língua Portuguesa

A instrução brasileira no período de República Velha foi mantida para a elite; dessa forma, os estudos de Português e de leitura no secundário necessariamente seguiram essa proposta. Os livros didáticos integraram-se ao sistema e aqueles que melhor satisfizeram esse padrão tiveram vida longa – *Antologia Nacional*. Nossa cultura, mais do que no Império, voltou-se à Europa com o desejo de afastar-se daquilo que era considerado incivilizado, ou seja, popular.

Nesse período tivemos uma acentuada diminuição dos estudos clássicos junto a outras medidas, como vimos, que procuravam sanar as lacunas do péssimo ensino fundamental que possuíamos, mesmo para os integrantes da elite. Infelizmente, as muitas reformas de ensino não alcançaram seus objetivos, isto é, não foram capazes de promover um currículo que aperfeiçoasse a instrução média brasileira.

Nossa produção cultural foi o resultado da união de todas as falhas do ensino nacional. Senão vejamos: não tínhamos um bom sistema de instrução fundamental, ou melhor nem havia um; assim, o ensino secundário, exclusivo para a elite, tomou para si a tarefa e procurou remediar a má formação no vernáculo, deixando de lado aos poucos a formação clássica. Devido a esses problemas, produzimos um público leitor muito pequeno que gerou uma produção literária voltada ao gosto desse diminuto grupo, que priorizava o seu distanciamento de tudo que se associasse ao resto da população brasileira. Nesse sentido

afirmava Romero (1888: 116-117):

... quem entre nós escreve e quem entre nós lê? Não são, de certo, os lavradores, os negociantes, os criadores, os industriais, os políticos, nem os administradores. Somente as classes acadêmicas e alguns empregados públicos saídos dessas classes. É a regra geral. (...) O público, aliás limitado, inclina-se às versões de livros franceses e às contrafações de obras portuguesas. A mais completa indiferença pelo que é brasileiro aqui reina. (...) A grande pobreza das classes populares, a falta de instrução e todos os abusos de uma organização civil e social defeituosa, devem ser contados entre os empecilhos ao desenvolvimento de nossa literatura.

Dessa forma, a produção literária brasileira voltou-se, como só poderia fazê-lo, ao público com gosto nos produtos europeus; quando os manuais de leitura começaram a ser produzidos no Brasil por brasileiros, os enxertos escolhidos pertenciam a essa literatura feita para agradar aos leitores europeizados, com textos excelentes e com outros que apenas procuravam atender aos padrões exigidos, ou seja, rigor lingüístico e temas solidificados pela tradição cultural, retratando o país sob o ponto de vista da elite, como observamos na *Antologia Nacional*.

Como a classe popular não frequentou a escola¹¹, seu modo de utilizar o idioma produziu usos que se distanciaram da norma. Esses usos foram retratados na gramática de Júlio Ribeiro, que, como vimos, permitia uma ou outra forma e reprovava a maioria. A reprovação estava associada ao contexto histórico que valorizava o exemplar da língua européia, e a necessidade que tínhamos em manter a bem-vinda unidade lingüística do país a fim de que não se tornasse ainda mais difícil a formação de nossa nacionalidade.

Na verdade, os fatores cultural e político foram e continuam sendo determinantes para se manter a relativa constância da língua; ouçamos Bechara (1999: 51):

¹¹ A expulsão dos jesuítas em 1759 foi um duro golpe para a instrução no Brasil, mas para as camadas mais simples representou o fim de seu ingresso na escola. Situação que não foi resolvida nos períodos subseqüentes.

Por motivação de ordem cultural e para conter, na medida do possível e do razoável, a força diferenciadora, que caracteriza o perpétuo devenir das línguas, pode-se desenvolver dentro da língua comum um tipo de outra língua comum, mais disciplinada, normatizada idealmente, mediante a eleição de usos fonético-fonológicos, gramaticais e léxicos como padrões exemplares a toda a comunidade e a toda a nação, a serem praticados em determinadas situações sociais, culturais e administrativas do intercâmbio superior.

No entanto, mesmo com a atuação da ordem cultural e política, alguns usos, que no período de Júlio Ribeiro não eram aceitos, passaram por um processo de reconhecimento, em situações informais, devido em parte aos estudos da Sociolinguística, que caracterizaram com maior precisão a influência da língua na sociedade ou da sociedade na língua e, assim, favoreceram ao entendimento da diversidade linguística como fato em todos os idiomas.

Essas pesquisas, completando mais de trinta anos, obtiveram o acolhimento oficial e integraram os *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹² (1998: 29):

A variação é constitutiva das línguas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.

Junto às disposições encontradas nos PCN de Língua Portuguesa – mesmo muito antes delas – muitos linguistas nacionais procuraram oferecer um estudo de língua que envolvesse as variedades em usos. No entanto, da mesma forma que na República Velha, os vínculos muito estreitos com a tradição permanecem dando a base do ensino, afinal, não trabalhamos com as variedades apenas afirmamos sua existência. Segundo Travaglia (2002: 41):

Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em

considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. Todavia, se se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações.

A escala valorativa à qual se refere Travaglia é o resultado do ensino exclusivamente elitista e da sociedade hierarquizada que foram reforçados no Brasil durante a República Velha, afinal, como vimos, o grupo de poder super valorizou a norma como meio de se diferenciar do restante da população, criando uma sociedade altamente preconceituosa que se reproduziu ao longo das gerações. Assim, atualmente, a tarefa de tornar o aluno competente lingüisticamente, ou seja, capaz de usar a forma adequada, dependendo do grau de formalidade da situação em que se encontra, é tarefa altamente desgastante, haja vista que as diretrizes mudaram, no entanto, a sociedade permanece a mesma.

Nesse sentido, afirma Bechara (idem: 587):

A Gramática, alicerçada na tradição literária, ainda não se dispôs a fazer concessões a algumas tendências do falar de brasileiros cultos, e não leva em conta as possibilidades estilísticas que os escritores conseguem extrair da colocação de pronomes átonos. Daremos aqui apenas aquelas normas que, sem exagero, são observadas na linguagem escrita e falada das pessoas cultas. Não se infringindo os critérios expostos, o problema é questão pessoal de escolha, atendendo-se às exigências da eufonia. É urgente afastar a idéia de que a colocação brasileira é inferior à que os portugueses observam.

¹² Língua Portuguesa, 1ª a 8ª séries.

A última observação do gramático pertence, mais uma vez, às concepções solidificadas em nossa sociedade pelo ideário da República velha que restringiu o público leitor de nossa literatura. Nossos escritores acorrentados a tantas normas, que não eram sentidas por aqui, criaram textos que, para nós usuários do padrão norma culta, são excelentes, retirando algumas exceções, mas que, para o brasileiro mal-alfabetizado do período não fazia sentido. Como não faz sentido, hoje, para muitos de nossos alunos do Ensino Básico que encontram dificuldades na norma padrão, pois utilizam outra variedade lingüística e têm contato com a variedade prestigiada basicamente na escola.

Na tentativa de solucionar os problemas de ensino de língua materna ocorreram na última década do século XX alterações nos objetivos da disciplina, entretanto, como em reformas anteriores seus resultados ainda deixam a desejar, indicando prováveis alterações no currículo principalmente no Ensino Médio com o retorno dos cursos profissionalizantes na rede pública do Estado de São Paulo.

A LDB (1996), quando afirma no artigo 22 que a finalidade do Ensino Básico é: *desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores*, atribui ao ensino um caráter social; ao tratar especificamente do Ensino Médio, na seção IV, a Lei destaca o papel da Língua Portuguesa: *instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania*.

Nos PCN para o Ensino Médio (1999) duas das competências de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias¹³ indicam a preocupação com a formação comunicativa e crítica:

analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (grifos nossos)

¹³ Língua Portuguesa, Arte, Língua estrangeira e Educação Física.

O papel da língua como formadora da identidade nacional permanece – ela é produto da cultura e favorece a comunicação social – e é acrescentada sua condição de caracterizar os diversos grupos que compõem a nação e, ainda, as individualidades dentro desses grupos – existe uma unidade dentro da diversidade; isso ocorre porque uma língua se distingue de outra pelo sistema de fonemas e formas, bem como pelos padrões de frases. No entanto, o falante só obterá essa dimensão do idioma no momento em que conseguir assimilar o sistema, tornando-se capaz de criar por meio dele, produzindo textos em seus diferentes usos. Como afirma Bechara (id: 43):

O falante domina o sistema de uma língua quando está em condições de criar nela. Relativamente à norma, o seu domínio é muito mais complexo e exige do falante uma aprendizagem por toda a vida.(...) o sistema é mais amplo do que a norma, porque propicia também possibilidades inéditas, não realizadas na norma da língua.

Assim, a ausência de instrução para o povo criou três problemas: a fraca aceitação da diversidade lingüística pela sociedade; a dificuldade do sistema de ensino em adequar-se à educação universalizada, ou seja, o sistema criado para atender à elite não está ajustado para atender aos menos favorecidos, falta-nos abandonar o imaginário e trabalhar a realidade; por último a literatura elitista.

Ainda, segundo Lyons (2002: 165): *A primeira geração a alcançar alfabetização de massa foi também a última a ver o livro atuando sem a competição de outros meios de comunicação, como o rádio ou a mídia eletrônica do século XX.* Sabemos que a afirmação do autor refere-se aos países europeus – principalmente França, Inglaterra e Alemanha – e que no Brasil perdemos essa oportunidade durante a República Velha, e o que é pior, demoramos mais de um século para iniciarmos esse empreendimento.

Daí resulta a inexistência do hábito de leitura e à relutância em executá-la na escola, somam-se aulas maçantes que, trabalhando com leitura dirigida e textos muito distantes da cultura dos alunos, não encaminham à produção de sentidos, ou seja, a escola utiliza o modelo que foi proposto para a elite, em parte pela Antologia Nacional, e não assimila os novos

conhecimentos propostos pelo paradigma sócio-cognitivo-interacional, mesmo encontrando-os nos PCN de Língua Portuguesa (1999: 140):

Relacionar os discursos com contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros e pensar os discursos em sua intertextualidade podem revelar a diversidade do pensamento humano.

Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugá-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constróem e se destróem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia.

Desta forma, as propostas para a adequação do ensino de Língua Portuguesa existem, resta-nos instrumentalizá-las, abandonando as práticas criadas para uma outra realidade sócio-cultural. Além disso, é necessário que não adotemos a prerrogativa de solucionar as emergências, como aconteceu com o Colégio de Pedro II, e não passemos a trabalhar apenas com textos que valorizam o conhecimento de mundo imediato, negando o acesso a nossa Literatura que, mesmo associada à elite, faz parte da expressão cultural do Brasil e, por isso mesmo, precisa ser conhecida e compreendida por todo brasileiro.

CONCLUSÃO

A educação brasileira na República Velha não conseguiu desvencilhar-se do modelo imperial, manteve os estudos das humanidades, continuou elitista, excluindo o povo do saber e conseqüentemente da participação política, preocupou-se em unir-se, tanto ou mais do que no Império, aos modelos europeus de cultura e permaneceu priorizando um purismo retrógrado nos estudos da Língua Portuguesa, apesar de muitos intelectuais brasileiros se expressarem contrários a esse comportamento e enfatizarem as modificações fonéticas, morfológicas e sintáticas que o idioma adquiria em solo americano, como também, divulgarem as novas teorias gramaticais vinculadas ao evolucionismo.

O mais interessante é que, amalgamado a essas permanências, possuíamos um discurso nacionalista e procurávamos adquirir um caráter nacional, ou seja, construir a identidade brasileira. Assim, podemos afirmar que foi uma época insólita em que o nacional não era tão nacional, mas que, de modo constante e lentamente, insurgia-se uma cultura brasileira na República Velha.

As três obras analisadas contribuíram para a identificação do que era brasileiro, especialmente a *Gramática Portuguesa* e a *História da Literatura Brasileira*. A primeira por estudar os usos do idioma em nosso país, revelando-os em um estudo de gramatização do Português no Brasil, o primeiro momento em que é descrito o modo dos brasileiros utilizarem a língua, com mais de trezentos anos da publicação das gramáticas de João de Barros e de Fernão de Oliveira. A principal relevância do trabalho de Júlio Ribeiro é, justamente, a descrição desses usos diferentes, pois a partir dele surge um outro caminho legítimo para ser explorado pelos próximos gramáticos brasileiros.

Já a segunda, *História da Literatura Brasileira*, empreendeu um trabalho ambicioso envolvendo o aspecto antropológicos do brasileiro, estudando história, economia, mestiçagem e lingüística, tudo para compreender a formação literária entre nós.

Vimos que ambas as obras estavam impregnadas do paradigma do período, mas também, pudemos notar que ousaram caracterizar o brasileiro por meio das culturas que aqui haviam se mesclado, originando uma forma brasileira, ainda meio imprecisa, de cultura que propiciava diferenças na Língua Portuguesa que era falada em solo americano. Exemplifica muito bem essa afirmação as palavras de Sílvio Romero (1888 : 927):

Estamos em outro continente, temos outro clima, outra natureza, outro meio, outras raças mescladas ao povo, outras fontes econômicas, outras aspirações, outro ideal. A língua vai se alterando constantemente.

Quanto à *Antologia Nacional*, pudemos constatar sua preferência por retratar a cultura nacional de modo contido, procurando manter-se ligada ao padrão cultural e principalmente lingüístico europeu. Devido a esse compromisso com a tradição e com o cuidado na execução do compêndio – inegavelmente foi um manual de leitura bem planejado pelos autores e editor que atendeu às necessidades do ensino brasileiro voltado aos modelos europeus e destinado à elite – obteve enorme prestígio conseguindo manter-se no ensino nacional até o momento em que, de modo muito sutil, a educação brasileira passa a ampliar o atendimento à população e o panorama político, econômico, social e cultural apresenta outras necessidades.

O compromisso com a valorização do padrão lingüístico do Português europeu seria um indício da simples imitação da política de língua lusitana no Brasil na República Velha, não fosse, a hesitação em aceitar a regra ortográfica proposta pela Academia das Ciências de Lisboa e as muitas idas e vindas quanto à matéria. Na verdade esse comportamento revela que possuíamos propostas, portanto, aqui existia uma política de língua.

O que nos faltava era clareza na atuação de intelectuais e políticos, falava-se em nacionalidade brasileira, mas, ao mesmo tempo, valorizavam-se escritores e assuntos que não se afinavam com o que era o Brasil; discutia-se a melhor proposta ortográfica, no entanto, havia grande empenho em manter-se nos compêndios o melhor exemplo do Português europeu³⁴. E, ainda, não havia, desde a época imperial, legitimidade nas honrarias oferecidas aos intelectuais pelos seus esforços na ampliação de nossa cultura. Um bom argumento para essa afirmação parece-nos a não indicação de Júlio Ribeiro para elaborar o Programa de Português de 1887, uma vez que sua gramática obteve excelente acolhida e o programa apresentado era unívoco aos ensinamentos divulgados pelo gramático. Sabemos o que aconteceu, os de intelectuais residentes na Corte possuíam mais contatos e, por isso, eram com

³⁴ Nas bio-bibliografias da *Antologia Nacional* deparamo-nos em diversos momentos com o elogio pelo bom uso do idioma ou com a reprimenda pelo estilo e uso incorretos. São exemplos de correção de linguagem Francisco Adolfo de Warnhagen, Antônio Feliciano de castilho, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, José Maria Latino Coelho, Manoel Odorico Mendes..., do outro lado temos: Joaquim Manuel de Macedo, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela...

maior freqüência agraciados com as mais importantes tarefas ou cargos do Império e posteriormente da República, pois o que contava eram as alianças e os conchavos na política da cultura e da educação brasileira, seguindo, como vimos, o padrão da política oligárquica.

Daí, notamos a existência no meio intelectual de uma espécie de camisa de força, uma vez que era necessária a manutenção de padrões culturais europeus, aceitos pela elite que detinha o poder, para ser agraciado com os melhores cargos da República, entretanto, ao aceitar esse domínio muitos de nossos intelectuais não contribuíram para promover as alterações aguardadas ansiosamente com a mudança de regime político. Em contrapartida, aqueles que estavam dissociados desse ‘pacto’ interferiram pouco na mentalidade da época, pois não tiveram os mesmos meios de divulgação e, novamente, podemos citar Júlio Ribeiro que não conseguiu que sua gramática fosse adotada no curso anexo da faculdade de Direito de São Paulo. Por tudo isso, fazemos nossas as palavras de Azevedo (1971: 634): *a República foi uma revolução que abortou.*

A explicação para essa sensação de interrupção revolucionária encontramos na História das Mentalidades que, segundo Le Goff (1976: 72):

obriga o historiador a interessar-se mais de perto por alguns fenômenos essenciais de seu domínio: as heranças, das quais o estudo ensina a continuidade, as perdas, as rupturas (...); a tradição, isto é, as maneiras pelas quais se reproduzem mentalmente as sociedades, as defasagens, produto do retardamento dos espíritos em se adaptarem às mudanças e da inegável rapidez com que se evoluem os diferentes setores da história (...) Os homens servem-se das máquinas que inventam conservando as mentalidades anteriores a essas máquinas.

No período, como hoje, o ensino de Língua Portuguesa buscava uma solução para resolver a contento seus problemas, parece-nos que a principal dificuldade do período, que se arrastava desde o Império, relacionava-se à necessidade do aumento de aulas de Português e a diminuição de aulas de Latim e demais disciplinas clássicas no curso secundário do Colégio de Pedro II – uma sociedade que nutria o desejo de ser culturalmente igual a Europa não possuir condições de manter a supremacia dos estudos clássicos à elite, como faziam os principais

países do Velho Continente, revelava-se como uma derrota – devido as falhas encontradas quanto à utilização da norma do Português por parte dos alunos.

A solução encontrada em ampliar o estudo do vernáculo e oferecer o maior número possível de bons exemplos aos jovens aprendizes, contidos nos manuais de leitura, a fim de que a carência fosse sanada, a nós repercute como uma medida paliativa, como muitas outras que aconteceram e acontecem no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Afinal, como pudemos observar, o problema não se encontrava no ensino secundário, mas na total ineficiência do ensino primário.

Além disso, a preocupação com o purismo lingüístico está associada à problemática do aumento das aulas de Português, pois já nos afastávamos do melhor padrão europeu ao diminuir as aulas de Latim, não poderíamos, também, alijar nossos jovens futuros governantes e intelectuais do ‘melhor’ do idioma; assim, o purismo foi uma forma de permanecer no padrão europeu e de evitar-se maior barbarização da cultura.

É claro que também contribuíam para a valorização do vernáculo as correntes mundiais do nacionalismo, no entanto, elas sozinhas não fariam com que a sociedade brasileira da República Velha tão elitista e hierarquizante aderissem ao movimento, pois, como observamos no aspecto lingüístico, houve muita resistência à alteração do modelo seguido desde, praticamente, a era colonial.

A política educacional da República Velha, mantendo o modelo lingüístico e o ensino direcionado à elite, continuou favorecendo a produção de variedades na norma, afinal o povo sem acesso à escola permaneceu utilizando o sistema da Língua Portuguesa para se comunicar e produzindo alterações. Dessa forma, esse período possui sua parcela de responsabilidade pelo preconceito existente, hoje, quanto à diversidade lingüística e pela dificuldade do sistema de ensino em adequar-se à educação universalizada – as práticas estão consolidadas e existe o saudosismo de épocas melhores. Quais? Não sabemos.

Assim, podemos afirmar, ao final desse trabalho, que a escola brasileira da República Velha, identificando como cultura apenas as criações européias, procurou afastar-se de tudo que sinalizasse mudanças e contaminações no purismo da Língua Portuguesa. Daí, divulgar expressões populares, vocabulário e colocação que divergiam do Português europeu não fazia e não poderia fazer parte de seus objetivos, pois divulgando-os concordaria que havia no Brasil outra cultura, já que, segundo Camara (2001: 87): *as mudanças na cultura determinam*

*mudanças lingüísticas, principalmente no que se refere às categorias gramaticais e ao léxico. Quanto ao ensino de leitura, pela mesma razão, permaneceu transmitindo os exemplos de correção da forma com temas sedimentados como o indianismo e a opulência de nossa natureza, como observamos na *Antologia Nacional*.*

Entretanto, como existiram intelectuais como José de Alencar, Sílvio Romero, Júlio Ribeiro, José Veríssimo³⁵..., é claro que as formas brasileiras de cultura continuaram a ser divulgadas, mesmo que discretamente na escola brasileira, muito embora, saibamos que algumas décadas, muita divulgação, novas teorias e mudanças na mentalidade brasileira precisariam acontecer para que a cultura não oficial, que vinha se formando desde 1500, passasse, juntamente com a oficial, a ser transmitida pela escola brasileira por meio das aulas de Língua Portuguesa, mas isso é assunto para outra pesquisa.

³⁵ Cumpre lembrar o movimento renovador artístico da Semana de Arte Moderna de 1922.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 5ª edição. São Paulo: EDUSP, 1971.

AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. 2ª reimpressão. São Paulo: UNICAMP, 2001.

_____. *Histoire des Idées Linguistiques*. Tomo I La naissance des métalinguages em Orient et em Occident. Pierre Mardaga : Liège-Bruxelles, 1989.

BARRETO, Fausto & LAET, Carlos de. *Antologia Nacional ou Coleção de excertos dos Principais Escritores da Língua Portuguesa do 19º ao 16º Século*. Rio de Janeiro: Livraria J.G. Azevedo, 1895.

BAIN, Alexander. *Higher English Grammar*. London: School – Books Published by Messrs. Longmans & CO, 1874

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª edição. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Tese doutoramento Universidade de São Paulo, 1993

BOSI, Alfredo. “As Letras na Primeira República”. In: FAUSTO, B (org.) *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III O Brasil Republicano V.2. Sociedade e Instituições (1889 – 1930). 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação, Secretária da Educação Média e Tecnologia: Brasília, 1999.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales (1929 – 1989)*. 2ª edição. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. 22ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. “Dos Governos Militares a Prudente – Campos Sales”. In: FAUSTO, B (org.) *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III O Brasil Republicano V.1. Estrutura de Poder e Economia (1889 – 1930). 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997

CARVALHO, José Murilo. *Os Bestializados – O Rio de Janeiro e a República que não Foi*. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CLERCQ, DE Jan & SWIGGERS, Pierre. “L’Histoire de la Linguistique: “L’autre Histoire” et L’Histoire d’une Histoire”. In: *Neue Fragen der Linguistik – Sonderdruck aus La 270*. Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 1991.

COSTA, Angela Marques da & SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Virando Séculos 1890 –1914. No tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

CUNHA, Celso. *Língua Portuguesa e Realidade Brasileira*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DOSSE, François. *História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: EDUSC, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes. *As Concepções Lingüísticas no Século XVIII – A gramática portuguesa*. São Paulo: UNICAMP, 1996.

_____. “A Grammatica Portugueza de Júlio Ribeiro”. In: Revista da ANPOLL – nº 13, 2002 a.

_____. “O Ensino no Império: 1837 – 1867 – Trinta Anos do Imperial Collegio de Pedro II – In ORLANDI & GUIMARÃES (orgs.) – *Institucionalização dos estudos da linguagem*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002b.

_____ & MOLINA, Márcia Antônia Guedes. “História das Idéias Lingüísticas: origem, método e limitações”. In: Revista da ANPOLL – nº15, 2004.

GOFF, Le Jacques. “As Mentalidades”. In: *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Livraria Alves Editora S.A, 1976.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 1972.

HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil (sua história)*. São Paulo: EDUSP, 1985.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *História Geral da Civilização Brasileira – Tomo II O Brasil Monárquico V. 5. Do Império à República*. São Paulo: Difel, 1972.

KRISTEVA, Julia. *História da Linguagem..* Lisboa: Edições 70 LTDA, 1969.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

_____. & ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1999.

LYONS, Martyn. “Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários”. In: CAVALLO, G & CHARTIER, R (orgs.) *História da leitura no mundo ocidental*. Vol. 2. São Paulo: Ática, 2002.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Um Passeio pela Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Zelio Valverde, s/d.

MENDES, José M. Amado. *A História como Ciência – Fontes, Metodologia e Teorização*. 3ª edição. Coimbra: Coimbra, 1993.

MOLINA, Márcia Antônia Guedes. *Um estudo descritivo-analítico da Gramática Expositiva (curso superior) de Eduardo Carlos Pereira*. Tese doutoramento FFLCH: Universidade de São Paulo, 2004.

NAGLE, Jorge. “A Educação na Primeira República”. In: FAUSTO, B. (org.) *História Geral da Civilização Brasileira – Tomo III O Brasil Republicano*. V. 2. Sociedade e Instituições (1889 – 1930). 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle Époque Tropical*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.) *História das Idéias Lingüísticas. Constituição do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*. Cáceres, Mato Grosso: UNEMAT, 2001.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e Literatura*. Tese de doutoramento IEL: Universidade de Campinas, 2000

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro – A formação e o sentido do Brasil*. 2ª edição, 2000. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Júlio. *Gramática Portuguesa*. 2ª edição. São Paulo: Teixeira e Irmãos, 1885.

_____. *Procelárias*. São Paulo: Cultura Brasileira, s/d.

ROMERO, Sílvio. *História da Literatura Brasileira*. 2 volumes. Rio de Janeiro: Garnier, 1888.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “A História Intelectual em Questão”. In: LOPES, M. A. (org.) *Grandes Nomes Da História Intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

VARÓ, Enrique Alcaraz. *Paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Alicante: Marfil, 1990.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3ª edição. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Mercado Aberto, 1985.