

**FORMAÇÃO DE PALAVRAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: BREVES  
REFLEXÕES EM PROGRAMAS DE ENSINO E EM GRAMÁTICAS DOS SÉCULOS  
XIX e XX<sup>1</sup>**

**WORD FORMATION AND LINGUISTIC POLICIES: BRIEF REFLECTIONS IN  
TEACHING PROGRAMS AND GRAMMARS OF THE 19<sup>TH</sup> AND 20<sup>TH</sup> CENTURIES**

Michel Marques de Faria<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Campinas

**Resumo:** O presente artigo objetiva realizar reflexões sobre as políticas linguísticas que atuam/afetam a historicidade dos saberes linguísticos produzidos sobre o processo de formação de palavras com os sufixos -eiro e -ista no Brasil. A presente análise é realizada a partir da montagem de um arquivo (PÊCHEUX, 1997 [1982]; GUILHAUMOU E MALDIDIER, 1997 [1986]), de gramáticas brasileiras publicadas entre o século XIX e o início do século XX. A composição do arquivo é feita por gramáticas diferentes, de autores, de épocas, de filiações teóricas diferentes, elaboradas com objetivos específicos, na relação com determinadas instituições, e a partir de determinadas políticas linguísticas. Empreendo um gesto de leitura sobre os modos como comparecem estudos sobre a formação dos referidos sufixos para, então, compreender como as políticas linguísticas circulam nas obras gramaticais selecionadas. Obras que são, pois, instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014[1992]). Por isso, no gesto analítico empreendo um olhar para aquilo que se diz (ou não) sobre a língua. Dizer este que é afetado na/pela relação do sujeito com o Estado (e aí temos a forma mais visível das políticas linguísticas). Com isso, busca-se compreender como as políticas linguísticas atuam em certas formulações; bem como nas tensões e contradições constitutivas desses processos de produção de conhecimento. Para a presente análise, aporta-se três gramáticas: a de Antonio Coruja, a de Ortiz e Pardal e a de João Ribeiro. As respectivas gramáticas serão cotejadas com programas oficiais de ensino bem como com o Programa de Fausto Barreto. Cumpre dizer que o presente trabalho se insere no campo da História das Ideias Linguísticas, a partir dos trabalhos de S. Auroux (2014[1992]), E. Orlandi e E. Guimarães (1996), articulado à Análise de Discurso, a partir dos trabalhos de M. Pêcheux (2014 [1976]) e E. Orlandi (2013b [1999]).

**Palavras-chaves:** Políticas Linguísticas; Língua; Gramática; Formação de Palavras.

**Abstract:** This article aims to reflect on the linguistic policies that act / affect the historicity of linguistic knowledge produced on the word formation process with the suffixes -eiro and -ista in Brazil. The present analysis is carried out from the assembly of a file (PÊCHEUX, 1997 [1982]; GUILHAUMOU AND MALDIDIER, 1997 [1986]), of Brazilian grammars published between the 19th century and the beginning of the 20th century. The composition of the archive is made up of different grammars, by authors, times, different theoretical affiliations, elaborated with specific objectives, in relation to certain institutions, and based on certain linguistic policies. I undertake a gesture of reading about the ways in which studies on the formation of the said suffixes appear, to then understand how the linguistic policies circulate in the selected grammatical works. Works that are, therefore, linguistic instruments (AUROUX, 2014 [1992]). For this reason, in the analytical gesture I take a look at what is said (or not) about the language. To say that it is affected in / by the subject's

---

<sup>1</sup>Uma versão reduzida do presente texto foi apresentada em formato de pôster no IX SEAD, ocorrido em novembro/2019, na UFPE. O trabalho em questão é fruto de resultados parciais da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP e conta com bolsa de mestrado pelo CNPq.

<sup>2</sup>Mestrando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. É graduado em Letras - Português/Italiano pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: michelmarques@id.uff.br.

relationship with the State (and there we have the most visible form of language policies). With this, we seek to understand how linguistic policies work in certain formulations; as well as in the tensions and contradictions that constitute these knowledge production processes. For the present analysis, three grammars are used: that of Antonio Coruja, that of Ortiz and Pardal and that of João Ribeiro. The respective grammars will be compared with official teaching programs as well as the Fausto Barreto Program. It should be said that the present work is inserted in the field of History of Linguistic Ideas, based on the works of S. Auroux (2014 [1992]), E. Orlandi and E. Guimarães (1996), articulated to Discourse Analysis, from from the work of M. Pêcheux (2014 [1976]) and E. Orlandi (2013 [1999]).

**Keywords:** Linguistic Policies; Language; Grammar; Word Formation.

**Submetido em 26 de abril de 2020.**

**Aprovado em 06 de novembro de 2020.**

## Introdução

O presente trabalho faz parte dos resultados parciais de minha pesquisa de mestrado no IEL/Unicamp, que tem como objetivo geral a constituição de um *arquivo do conhecimento gramatical*<sup>3</sup> de saberes sobre a formação de palavras, em particular com os sufixos *-ista* e *-eiro* no Brasil. Tal pesquisa se insere no campo da História das Ideias Linguísticas, a partir das investigações de S. Auroux, E. Orlandi e E. Guimarães em articulação à Análise de Discurso, a partir dos estudos de M. Pêcheux e E. Orlandi. O objetivo específico do presente trabalho é refletir sobre as políticas linguísticas que atuam/afetam na historicidade dos saberes linguísticos produzidos sobre o processo de formação de palavras, de forma geral, e, em particular, com os sufixos *-ista* e *-eiro* no Brasil. Esta reflexão é realizada a partir da montagem de um arquivo (PÊCHEUX, 1997 [1982]; GUILLAUMOU e MALDIDIÉ, 1997 [1986]), de gramáticas brasileiras publicadas entre o século XIX e início do século XX.

A composição do arquivo é feita por gramáticas diferentes, de autores, de épocas, de filiações teóricas distintas, elaboradas com objetivos específicos, na relação com determinadas instituições, e a partir de diferentes tipos de políticas linguísticas (ORLANDI, 1988, 1998). Isso significa dizer que o empreendimento de montagem de arquivo demanda

---

<sup>3</sup>O que tenho proposto por (e como) *arquivo do conhecimento gramatical* é o gesto de compreensão da construção discursiva de um conhecimento gramatical: o da formação de palavras; o do funcionamento dos sufixos *-ista* e *-eiro*. O que proponho é, portanto, a busca da construção discursiva, em autores distintos, em diferentes épocas, a partir de filiações teóricas outras, desse conhecimento. Montar um arquivo permite compreender filiações e configurações, memória e atualidade. Tal montagem se dá pelo levantamento e pela organização de determinadas gramáticas, a partir de dois critérios: i) a escolha de algumas das gramáticas mais conhecidas e acessíveis do século XIX e início do século XX; ii) a presença de discursos sobre a formação de palavras com os sufixos *-ista* e *-eiro*. Até o momento, a presente pesquisa conta com dez gramáticas, das quais apresento, ainda embrionariamente, três. Não se pode deixar de dizer que montar um arquivo de gramáticas (com a reunião de obras publicadas do século XIX ao início do século XX) implica em compreender o modo como esse saber, no caso de nossa pesquisa, o saber da formação de palavras por meio dos sufixos *-ista* e *-eiro*, foi construído e, mais ainda, como ele foi documentado (cf. Nunes, 2008).

um *gesto de leitura* sobre os modos como estudos sobre a formação dos referidos sufixos comparecem nessas obras gramaticais para, então, compreender como elas são afetadas por diferentes políticas linguísticas<sup>4</sup>. Obras que são instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014 [1992])<sup>5</sup>, isto é, ferramentas tecnológicas que atuam na gramatização de uma língua: são as gramáticas (em conjunto aos dicionários) que descrevem e instrumentalizam uma língua<sup>6</sup>. Olhar para aquilo que se diz e que não se diz sobre a língua nesses instrumentos implica considerar que o (não) dizer é afetado na/pela relação do sujeito com o Estado - e aí temos, conforme Orlandi (1988, 1998), a forma mais visível das políticas linguísticas.

Importa lembrar que, nos ensinamentos de F. Gadet e M. Pêcheux (2010 [1981]), a questão da língua é “uma questão de Estado” (p. 37) e que, partir de Orlandi (1998), é fundamental pensar as políticas linguísticas face à relação contraditória entre unidade (relativa ao Estado e às Instituições); dominação (pelas relações entre povos, nações e Estados); e diversidade (relativa aos que falam as línguas). Tendo isso em conta, este trabalho pretende verificar como as políticas linguísticas atuam em certas formulações, bem como nas tensões e contradições constitutivas desses processos de produção de conhecimento.

## 1. Uma breve contextualização

Em trabalho anterior (FARIA & MEDEIROS, 2018), identificamos, em algumas gramáticas publicadas no Brasil entre os séculos XX e XXI, um atravessamento de *políticas linguísticas educacional*. Tal atravessamento se dava em função de ter verificado que os saberes sobre a formação de palavras não compareciam em todas as gramáticas analisadas. De um arquivo de seis gramáticas publicadas entre os séculos XX e XXI, duas delas (a gramática de Jaime Martins - *Elementos de gramática histórica* (1937) e a de Serafim Silva Neto – *Manual de gramática histórica portuguesa* (1942)) não apresentavam a formação de palavras em seus assuntos. Por conseguinte, apontaria agora que na estruturação de tais gramáticas, não se tinha a formação de palavras como parte das coisas-a-saber, no sentido próprio daquele formulado por M. Pêcheux (1990):

---

<sup>4</sup> É importante considerar que o modo como as gramáticas tratam de suas questões (e no caso da presente pesquisa, do processo de formação de palavras) é também uma política linguística.

<sup>5</sup> A concepção da gramática como instrumento linguístico é feita por S. Auroux na estruturação do campo da História das Ideias Linguísticas. Para o autor, a gramática “não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor (AUROUX, 2014, p. 70).

<sup>6</sup> Na esteira da institucionalização do campo da História das Ideias Linguísticas no Brasil, é possível dizer que obras literárias, manuais e programas de ensino também podem ser chamados de instrumentos de gramatização.

As “coisas-a-saber” representam assim tudo o que arrisca faltar à felicidade (e no limite à simples sobrevivência biológica) do “sujeito pragmático”: isto é, tudo o que o ameaça pelo fato mesmo que isto exista (o fato de que seja “real”, qualquer que seja a tomada que o sujeito em questão tenha ou não sobre a estrutura do real); não é necessário ter uma intuição fenomenológica, uma pegada hermenêutica ou uma apreensão espontânea da essência do tifo para ser afetado por essa doença; é mesmo o contrário: há “coisas-a-saber” (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente), isto é, descrições de situações, de sintomas, de atos (a efetuar ou evitar) associados às ameaças multiformes de um real do qual “ninguém pode ignorar a lei” – porque esse real é impiedoso. (PÊCHEUX, 1990, p. 34).

Entretanto, apesar dessa (não) ocorrência de saberes sobre a formação de palavras, o que se constata é que

não comparecem os sufixos enquanto componentes de estudo em uma gramática. Se aquele [Jaime Martins] apenas diz, em sua gramática, que ela está de acordo com o “Programa Oficial do 4º Ano”, o que já dá conta de justificar a presença do conteúdo X em detrimento da ausência do conteúdo Y, este [Silva Neto] vai além: justifica não incluir, pois o programa de ensino não contempla tal estudo (FARIA & MEDEIROS, 2018, p. 52).

Assim, apontamos que o fato de esses saberes estarem ou não presentes em gramáticas relacionava-se com aquilo que era ditado pelos programas oficiais de ensino. Dessa forma, o que é importante notar é o fato de que “a elaboração dos currículos escolares no Brasil está intimamente ligada aos conteúdos programáticos que eram ensinados no Colégio Pedro II” (FARIA & MEDEIROS, 2018, p. 56). Outrossim, não se pode deixar de citar o que Vechia & Lorenz (1998) nos falam sobre os programas oficiais de ensino. De acordo com os autores:

Muito embora a maioria dos programas [oficiais] tenha sido desenvolvida para o Colégio Pedro II, pode-se afirmar que representam, em certa medida, os programas do ensino secundário oficial, tendo em vista que o referido colégio era considerado modelo para outros estabelecimentos secundários do país.[...] Em pouco mais de cem anos de existência o currículo desse estabelecimento escolar foi alterado pelo menos vinte e uma vezes. A cada reforma curricular, um novo programa de ensino era organizado de acordo com as diretrizes traçadas. Através dos anos, os programas oficiais de ensino do Colégio exerceram influência, ainda que de forma indireta, sobre escolas secundárias existentes[...]. O currículo era um mecanismo utilizado na tentativa de conciliar os interesses do ensino superior e os objetivos próprios do ensino secundário. Os demais colégios eram incentivados a adequar os seus currículos e programas aos do Colégio Pedro II, principalmente a partir de 1854[...]. No período republicano a influência do Colégio se fazia sentir de forma direta. Através do sistema de equiparação, os colégios públicos ou particulares que desejassem ter os privilégios do Colégio Pedro II, deveriam adotar currículos e programas iguais ou semelhantes aos do mesmo e submeter-se à fiscalização do poder central. (VECHIA & LORENZ, 1998, p. vii – viii).

Assim, de forma geral, o que se vê sobre os programas oficiais é que

eles eram elaborados por Professores do Pedro II e (i) ratificados por força de uma lei ou (ii) expedidos pelo Ministério da Educação e revistos de três em três anos por uma comissão de Professores do Colégio Pedro II. Ainda que não tivessem sido ratificados por força de lei, influenciavam todos os demais estabelecimentos de ensino no país. (FARIA & MEDEIROS, 2018, p. 57).

A partir dessas questões postas e em função do arquivo de gramáticas que tenho montado na pesquisa atual, identifiquei, ainda embrionariamente, que há um atravessamento de políticas linguísticas, que se relacionam com os programas oficiais, em gramáticas do século XIX. Dessa forma, das nove gramáticas que compõem o arquivo da presente pesquisa, todas publicadas entre os anos de 1865 e 1931, faço um recorte para apresentar três gramáticas já analisadas e mapeadas até o momento, a saber: a obra *Compendio da grammatica da lingua nacional*, de Antonio Coruja (edição de 1865)<sup>7</sup>, a *Grammatica analytica e explicativa da lingua portuguesa*, de Ortiz e Pardal (sexta edição, 1888)<sup>8</sup> e a *Grammatica Portuguesa* de João Ribeiro (terceira edição, 1889[1887]). A análise das referidas obras em suas respectivas edições se dá em função de não ter tido acesso às primeiras edições de cada obra. Cumpre salientar que tais gramáticas serão cotejadas com os programas oficiais em vigor durante os anos de 1850, 1856, 1858, 1862, 1870, 1877, 1878 e 1882<sup>9</sup>. É preciso dizer que esse cotejamento é exploratório, uma vez que ao realizá-lo, posso olhar para outros materiais, que não apenas gramáticas, para verificar se há alguma regularidade no que diz respeito à entrada dos sufixos como uma questão para os estudos do português. Tal incursão pelos programas possibilita refletir como a questão da formação das palavras começa, a partir de determinado momento, a aparecer de forma sistematizada. Por isso, foi realizada uma consulta em cada programa para verificar se havia algo relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, bem como em quais anos da fase escolar possuíam determinado componente curricular.

Ademais, não se pode deixar de dizer que se por um lado as gramáticas funcionam como instrumentos linguísticos, sendo, pois, responsáveis por “engendrar/decompor enunciados” (AUROUX, 2014, p. 72) na língua imaginária (ORLANDI, 2009)<sup>10</sup>, de modo que a torne representável, por outro lado, os programas oficiais podem ser considerados como

---

<sup>7</sup> Não há indicativo de qual edição se trata. Por meio de pesquisas, pude verificar, em Polachini (2018), que a primeira edição da referida gramática data de 1835.

<sup>8</sup> Também em Polachini (2018), pude verificar que a primeira edição da gramática de Ortiz e Pardal foi publicada em 1871.

<sup>9</sup> A exceção do programa de 1870, todos os demais estão disponíveis em Vechia & Lorenz, 1998. Já o programa de 1870 foi obtido por meio de uma visita ao Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II a quem, na figura de seus funcionários (sempre atenciosos), deixo meus agradecimentos.

<sup>10</sup> Para Orlandi (2009), “a *língua imaginária* é a língua sistema, a que os analistas fixam com suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. [...] São construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias” (p. 18, itálicos da autora).

metainstrumentos linguísticos, nos termos do que Guimarães (2014)<sup>11</sup>, nos diz, “isto é, uma extensão de memória sobre o que se deve conhecer sobre a língua” (GUIMARÃES, 2014, p. 475, tradução própria)<sup>12</sup>. É preciso dizer, entretanto, que nem todo programa de ensino pode ser considerado como metainstrumento linguístico, pois “um programa de ensino comum é resultado da gramatização” (GUIMARÃES, 2014, p. 476, tradução própria)<sup>13</sup> e, dessa forma, “ele [o programa de ensino] pode simplesmente ser a especificação do que deve se ensinar na medida em que se estabelece a língua normatizada” (*ibidem*, tradução própria)<sup>14</sup>.

Dessa forma, tomar programas oficiais expedidos no/pelo Colégio Pedro II como metainstrumentos linguísticos significa dizer que eles não somente nos dizem o que é a língua, mas produzem igualmente uma política de língua. Afinal, conforme vemos em Zotti (2005), Nascimento (2005), Gondra & Schueles (2008) e Dezerto (2017), a fundação do Colégio Pedro II fez com que ele fosse modelo a ser seguido em todo o país, uma vez que passou a ser “freqüentado pela aristocracia, onde era oferecido o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes” (NASCIMENTO, 2005).

## 2. Um olhar para aquilo que se diz nas gramáticas

Três são as gramáticas que apresento nesse momento para possibilitar (breves) reflexões iniciais sobre a historicidade do processo de formação de palavras em gramáticas brasileiras e, em seguida, as políticas linguísticas. Como explicitado anteriormente, tais gramáticas são um recorte de um arquivo que organizei para a realização da minha pesquisa de mestrado. É preciso dizer que o objetivo da reflexão é pensar o processo a historicidade do saber sobre a formação de palavras a partir dos processos de sufixação. Assim, importa pensar no presente trabalho como os processos de formação de palavras comparecem (ou não) nas referidas gramáticas bem como, o modo pelo qual eles são significados.

A primeira gramática analisada é a obra de Coruja que foi publicada em 1865. Consta, na folha de rosto, como sendo uma “nova edição ampliada e mais correcta”<sup>15</sup> (CORUJA, 1865). É intitulada de *Compendio da Grammatica da Lingua Nacional* e, ainda na folha de

<sup>11</sup> Vale lembrar que Guimarães (2014) se refere ao Programa de Português de Fausto Barreto. Entretanto, entendendo que o funcionamento, enquanto meta-instrumento linguístico, estende-se, pois, aos demais programas oficiais de ensino expedidos pelo Imperial Colégio de Pedro II.

<sup>12</sup> No original: “c’est-à-dire d’une extension de mémoire sur ce qu’il faut connaître sur la langue” (GUIMARÃES, 2014, p. 475).

<sup>13</sup> No original: “un programme d’enseignement commun est le résultat de la grammatisation” (GUIMARÃES, 2014, p. 476).

<sup>14</sup> No original: “il peut simplement être la spécification de ce qu’il faut enseigner dans la mesure où l’on sait ce qu’est la langue normalisée” (GUIMARÃES, 2014, p. 476).

<sup>15</sup> Manterei, em todas as citações, a ortografia da época.

rosto, indica-se que tal obra é dedicada à mocidade rio-grandense. Não se diz, no entanto, se essa mocidade seria do ensino primário ou do ensino secundário. Entretanto, a partir de Medeiros (2017), é possível verificar que,

Schneider (1993) aponta diversas indicações à adoção das obras de Coruja, para as escolas de primeiras Letras e para o Liceu do Rio Grande do Sul: em 1854, a comissão declarou que os livros mais indicados a serem adotados nas escolas elementares à aritmética, para os meninos, seriam os dele e referente à gramática portuguesa, o *Compendio*; já para o Liceu, o Conselho Diretor, em 1859, recomenda a obra *Manual dos Estudantes de Latim*; e, no capítulo 18 do Regimento Interno de escolas públicas de 1º e 2º graus, o *Compendio* é novamente indicado para o uso nas aulas. (pp. 77-78, itálicos da autora)

Não se pode deixar de mencionar o fato de que o *Manual dos Estudantes de Latim*, de Coruja, figura entre os livros indicados pelos programas oficiais de ensino do Colégio Pedro II, conforme nos mostram Vechia & Lorenz (1998), nos anos de 1856 (p. 29, p. 30) e 1858 (p. 42, p. 43). Disso, aponto o fato de que o trabalho de Coruja tinha sua legitimidade assegurada por meio de programas de ensino e regimentos internos. Para além dessa questão, é preciso também destacar que Antonio Coruja era membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) que fora fundado em 1838 e, como pontua Garcia (2011), o referido instituto se colocava “como uma instituição que assegura e legitima um dizer sobre o Brasil, sobre as línguas desse território e produz/divulga objetos simbólicos que as fazem significar” (GARCIA, 2011, p. 49).

No que tange à gramática de Coruja, ela apresenta um prefácio (na obra chama-se proêmio) em que expõe: a) o que é gramática; b) quais as partes que a compõem. Para Coruja (1865), uma gramática, que é entendida como “uma Arte que ensina a declarar bem os nossos pensamentos por meio de palavras” (p. 5), é compreendida por quatro partes: i) Etimologia; ii) Sintaxe; iii) Prosódia; iv) Ortografia. No decorrer de sua gramática, há apenas uma nota de rodapé com uma breve explicação sobre a regra mais geral para a formação do superlativo de adjetivos em *-issimo* e *-errimo*. Entretanto, não apresenta mais nada relacionado à formação de palavras. Ao que tudo indica, a questão da formação de palavras não é uma coisa-a-saber para essa gramática (diria mais: não se trata, também, de uma coisa-a-ser-ensinada).

A segunda gramática analisada é a *Grammatica Analytica e Explicativa da Lingua Portugueza*, de José Ortiz<sup>16</sup> e Candido Pardal<sup>17</sup> (sexta edição, 1888). Em sua folha de rosto, consta a seguinte informação: “Adoptada pela inspetoria geral da instrução publica,

<sup>16</sup> Ortiz era Doutor em Medicina, Bacharel em Letras. Foi membro do Instituto Histórico de França, Ex-lente do Colégio do Padre S. Thiago, no Rio de Janeiro; foi professor de francês, história e geografia no Liceu de Vitória e professor normal de primeiras letras na mesma cidade.

<sup>17</sup> Candido Pardal foi professor da escola pública primária de meninos da freguesia de Santa Rita, do Imperial Colégio de Colégio Pedro II e do Instituto Comercial da Corte, além de dar aula particular.

aprovação do governo imperial, para compendio das escolas primarias”. Diferentemente de Coruja, que ganhava legitimidade por meio da indicação de suas obras em programas de ensino e regimentos internos, o funcionamento em Ortiz e Pardal é de outra ordem. É preciso marcar em sua gramática o fato de ela ser indicada para adoção nas escolas primárias.

Para os autores, “grammatica é a arte de fallar e escrever correctamente” (ORTIZ & PARDAL, 1888, p. 3). Tal como a obra de Coruja, a gramática de Ortiz e Pardal é dividida nas mesmas quatro partes. A diferença é na ordem, uma vez que os autores a organizam da seguinte forma: Etimologia, Sintaxe, Ortografia e Prosódia, ou seja, ortografia e prosódia são invertidas na ordem de comparecimento. Sobre a etimologia, para os autores, entende-se como a parte da gramática que “ensina a conhecer e classificar as palavras” (ibid.). Por palavras, deve-se entender que são “a expressão de uma idéa, representada aos ouvidos por um ou mais sons, e aos olhos por uma ou mais letras formando syllabas”. (ibid.).

Na parte inicial da gramática, os autores apresentam que há palavras primitivas e derivadas. No que tange às palavras derivadas, acrescentam que elas se formam a partir da junção de “certas letras antes ou depois do radical da primitiva” (ORTIZ & PARDAL, 1888, p. 4). Sobre as letras que são pospostas ao radical, os autores apresentam, de forma inicial, que podem ser “desinencias, terminações, letras finaes ou suffixos” (ibid.). Em seguida, falam que tanto as letras antepostas quanto as pospostas são chamadas de afixos e dão o exemplo de en- e do -ar no vocábulo enterrar. Mesmo citando a existência de afixos na introdução da gramática, em seu corpo não se vê menção aos processos de formação de palavras, ao menos não de maneira sistemática: os autores nos dão a saber uma série de questões que possuem relação com o processo de formação de palavras. Nas explicações das classes de palavras (que os autores chamaram de espécies ou partes da oração), por exemplo, os autores nos falam sobre a formação do plural (é o caso, por exemplo, do substantivo – e que nada tem a ver com processo de sufixação) ou da formação do superlativo, no caso dos adjetivos. Entretanto, não se apresenta mais informações sobre o processo de formação de palavras e não se fala dos afixos com profundidade.

Por fim, a terceira gramática analisada é a de João Ribeiro (terceira edição, 1889). Na capa comparece “Grammatica Portugueza (3º Anno)”. O autor nos diz que gramática é “a coordenação das fórmulas, leis ou regras, segundo as quaes uma lingua é falada ou escripta” (RIBEIRO, 1889, p. 1). Além disso, Ribeiro nos diz que a gramática se divide em geral e em particular: o primeiro tipo é a gramática responsável por expor os princípios comuns a todas as línguas; o segundo tipo é o que expõe os princípios e as particularidades de uma língua.

Outra questão apontada por João Ribeiro é sobre alguns tipos de gramáticas, como a histórica, a comparativa e a descritiva (ou expositiva). Diferentemente de Coruja e Ortiz & Pardal, o autor nos apresenta que “a grammatica portugueza divide-se em quatro partes principaes : Phonologia, Morphologia, Classificação ou Taxinomia e Syntaxe. As três primeiras referem-se ao estudo do vocabulo; a ultima ao da phrase ou proposição” (ibid.).

Vemos, nessas primeiras definições, uma mudança substancial em relação não somente ao que “é gramática”, como também à organização da gramática. Nesse sentido, não se pode deixar de lembrar E. Orlandi (2013a)<sup>18</sup>, quando a autora considera, para os dicionários, que o modo como eles são organizados, sua “fórmula”, já se inscreve sua ideologia. Considero que o mesmo pode ser pensado sobre a organização da gramática, de modo que a organização (mas não apenas) é o que torna cada gramática particular, pois em sua estrutura vem a reboque o conhecimento linguístico que é particular a cada autor, bem como as condições de produção do saber gramatical que nelas se encontram.

Assim, de forma embrionária, diria que uma questão que pode nos apontar para a particularização das gramáticas é o período em que elas foram publicadas. Em outros termos, é pensar as condições de produção das referidas gramáticas e, assim, compreender as distintas filiações que estão em jogo. Aqui vale um adendo: falabre sobre as *condições de produção*, é pensar que dadas as condições de produção de um discurso, é a partir delas que a língua se oferece ao equívoco e os sentidos transbordam. Disso decorre que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produções dadas” (PÊCHEUX, 2019[1969], p. 33). As condições de produção são de duas ordens (cf. Orlandi, 2013b): estrita e ampla. Se pensarmos elas em seu sentido estrito, pensamos o contexto imediato que cria a possibilidade do dizer se dar: onde é dito tal discurso? Quem diz tal coisa? Ou seja, são as circunstâncias que permitem tal enunciação. Para além disso, o contexto imediato envolve ainda: a) as relações de sentido, isto é, um discurso se relaciona com outro(s); b) as relações de força, ou seja, o lugar do qual se fala é constitutivo daquilo que se diz e c) as antecipações: é o que faz o sujeito colocar-se no lugar de seu interlocutor e assim dizer de um modo e não de outro, a partir do efeito de sentido que pensa produzir. Todavia, se formos ao sentido amplo das condições de produção, estamos pensando o contexto sócio-histórico e ideológico.

Com isso, pensando as condições de produção da gramática de João Ribeiro, cuja terceira edição é datada de 1889, é imperioso apontar que ela teve sua primeira edição lançada

---

<sup>18</sup> Em Orlandi (2013a), a autora expõe que “Na ‘fórmula’ do dicionário já vem sua ideologia, em outras palavras, ele é organizado ideologicamente de determina maneira” (ORLANDI, 2013a, p. 120). Faço, pois, um deslocamento dessa concepção inicial da autora para as gramáticas que, da mesma forma que os dicionários, são instrumentos linguísticos.

em 1887. Fávero e Molina (2006) nos apontam que a referida gramática se insere em um período em que as obras gramáticas publicadas possuem uma orientação científica na produção do saber. Guimarães (1996), por sua vez, nos lembra os movimentos de gramatização brasileira do português e, assim, é possível localizar a obra de Ribeiro no segundo período de nossa gramatização que vai

da segunda metade do século XIX, iniciada [...] pela publicação de gramáticas como a de Júlio Ribeiro em 1881, pela fundação da Academia Brasileira de Letras (em 1897), até fins dos anos 30, quando da fundação das Faculdades de Letras no Brasil: tanto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (em 1937) quanto a Faculdade Nacional de Letras da Universidade do Brasil (em 1939). (GUIMARÃES, 1996, p. 128).

Assim, uma série de gramáticas são publicadas nos anos seguintes de 1881. Importa dizer, então, que no mesmo ano de 1887, em lançou-se a primeira edição da gramática de João Ribeiro, foi publicado o Programa de Português para os Exames Preparatórios, elaborado por Fausto Barreto<sup>19</sup>. Guimarães no diz que uma série de gramáticas publicadas nesse período, e em especial após 1887, “de modo geral são gramáticas que procuram atender, segundo dizem, ao novo programa de Português para os exames preparatórios elaborado por Fausto Barreto, em 1887” (GUIMARÃES, 1996, p. 129). Outrossim, é mister apontar que o referido programa se coloca como “um fato decisivo nesse processo de gramatização brasileira do português” (ORLANDI & GUIMARÃES, 2001, p. 25). É decisivo pois, a partir de sua publicação, uma série de gramáticas comparecem na esteira desse programa de ensino e assim, conforme nos mostram Eni Orlandi e Eduardo Guimarães (2001), buscam respeitar as instruções do programa de ensino e “dizem querer romper com a tradição portuguesa a gramática filosófica” (ORLANDI & GUIMARÃES, 2001, p. 25).

Nesse sentido, o que se vê em um primeiro momento é que a gramática de João Ribeiro é calcada no Programa de Fausto Barreto: ainda que o autor não diga ao leitor sobre tal influência, a própria gramática é organizada tal como o referido programa – o índice, ao final da gramática de João Ribeiro, apresenta os mesmos 46 tópicos que o Programa de Fausto Barreto. Calcar-se no Programa de Fausto Barreto, então, é filiar-se aos estudos que,

---

<sup>19</sup> O Programa de Fausto Barreto foi elaborado em atendimento ao Decreto 9647 de 2 de outubro de 1886 que dispunha orientações para os exames gerais preparatórios aos que desejam ingressar no Ensino Superior. Assim, em seu artigo 3º, consta que “**O exame de portuguez** precederá a qualquer outro, e na admissão aos de sciencias **se observará, quanto á ordem das materias, o plano de estudos do Imperial Collegio de Pedro II**, na conformidade do que se determinar sobre proposta do Inspector Geral da Instrucção primaria e secundaria, ouvido o conselho director.” (BRASIL, 1886). Dessa forma, é preciso pensar também de que maneira o programa de Fausto Barreto afetaria ou não outras gramáticas que não sejam o Ensino Superior. A pergunta se lança é: seria não o programa em si, mas o que é proposto naquele momento por Fausto Barreto em seu programa e que, talvez, também possa ter sido considerado em outros programas? Eis um caminho a ser percorrido para a compreensão da historicidade do saber sobre formação de palavras, objeto de estudo em meu arquivo.

conforme dito no parágrafo anterior, distanciam-se da tradição portuguesa e da gramática filosófica e, assim, sustentar aquilo que se diz a partir de estudos ditos científicos. Bem lembram Orlandi e Guimarães aos anos dizem que

Júlio Ribeiro disse em seu jornal *Procellarias* que o Programa se fez sobre bases científicas e acrescenta: “Não se pode negar, o Programa é cientificamente organizado sobre as bases sólidas da ciência da linguagem” (Júlio Ribeiro, 1887, p. 92). Para sustentar sua argumentação, ele ressalta que o programa distingue lexicologia e sintaxe como partes da gramática, em consequência a ortografia não é mais considerada uma parte autônoma. Por outro lado, ele mostra que, no Programa, a morfologia não depende da etimologia [...]. (ORLANDI & GUIMARÃES, 2001, pp. 25-26).

Ainda sobre o referido programa, salienta-se o que Maximino Maciel (1910) escreve:

O que foi este programma, a influencia que exerceu, o effeito que produziu pela orientação que paleava, desviando o álveo do curso das linguas, agitando questões a que se achavam alheios muitos docentes, é mister assegurarmo-lo: assignalou nova época na docencia das linguas e, quanto á vernacula, a emancipava das retrogradadas doutrinas dos autores portuguezes que esposavamos. Não havendo compêndios que se adscrevessem á nova orientação, foi então que Pacheco e Lameira, João Ribeiro e Alfredo Gomes, nomes já laureados no magisterio, tiveram de escrever suas grammaticas, versada no programma que Fausto Barreto traçara, no qual de todos se revelavam o espirito de syntese, o criterio philologico e o novo rumo que nos importava trilhassem o ensino e estudo da lingua portugueza. A este programma cujos dizeres até hoje servem de títulos ás doutrinas dissertadas nas alludidas Grammaticas, é que se subordinaram a orientação e a reforma do ensino da lingua vernacula.

Já Pacheco Silva e Lameira de Andrade, no prefácio da obra *Noções de Grammatica Portugueza* nos dizem que

Tinhamos emprehendido escrever uma grammatica completa da lingua portugueza, rompendo em lucta a tradição, e faziamos fundamento de entregal-a em breve á publicidade. O novo programma para os exames geraes de preparatorios, porem, veio fazer-nos mudar do proposito. E' que muitos dos pontos nelle exigidos para os exames de portuguez não se encontrando nas grammaticas que por ahi correm impressas, e os alumnos não tendo fontes onde possam haurir a instrucção de que carecem, resolvemos vir ainda uma vez em auxilio da mocidade estudiosa. (...) Nem sempre o nosso parecer coincidiu com a indicação do programma official; seguimos todavia, para maior segurança dos viajantes noveis, o roteiro apresentado pelo governo. (SILVA & ANDRADE, 1887, p. 3).

Em suma, trata-se de dois textos que apontam a potência que foi o Programa de Fausto Barreto à época.

Por outro lado, as duas primeiras gramáticas analisadas, a de Coruja e Ortiz & Pardal, foram publicadas anteriormente ao Programa de Fausto Barreto (no caso da Ortiz & Pardal, apesar a edição analisada ser de 1888, sua primeira edição é de 1871, portanto, anterior ao Programa de Fausto Barreto). Assim, elas filiam-se a um modelo outro de gramática que não o científico, apontado acima. Por conseguinte, filiam-se à outras condições de produção.

Fávero e Molina (2006) nos indicam que a gramática de Coruja pertence ao período de obras publicadas sob a orientação da Gramática Geral e Filosófica. Poderia dizer que, de certa forma, a gramática de Ortiz & Pardal, apesar de conter certos avanços em relação à de Coruja, também orientação a partir da Gramática Geral e Filosófica. A partir da periodização proposta por Guimarães (1996), é possível localizar as duas obras no primeiro período que vai da “da descoberta” em 1500 até a primeira metade do século XIX, momento em que se desenvolvem debates entre brasileiros e portugueses a propósito de construções consideradas inadequadas por escritores ou gramáticos portugueses” (GUIMARÃES, 1996, p. 127). Guimarães (1996) nos lembra que

em meados do século XIX, então, o Brasil que já abrisse a possibilidade de receber outras influências, ou seja, que já abrisse a possibilidade de outras filiações, passa claramente a importar estas novas perspectivas, num movimento geral de mudança das condições materiais do país. (GUIMARÃES, 1996, pp. 128-129).

Nesse sentido, pensando as condições de produção das gramáticas, é possível dizer que de um lado temos gramáticas que filiam-se a um discurso próximo ao da Gramática Geral e Filosófica (é o caso da gramática de Coruja e de Ortiz e Pardal) e de outro, uma gramática que filia-se a um discurso próximo ao científico – a partir do Programa de Fausto Barreto. Ressalto, apenas que no caso da gramática de Ortiz & Pardal, há um certo avanço, aportando questões outras sobre o processo de formação de palavras – ainda que não sistematizado – o que pode ser um indício do que Guimarães nos diz acima. Seria, então, a produção do saber gramatical movimentando-se em direção à outras filiações e, assim, mobilizando outras redes de sentido?

Voltando à obra de João Ribeiro, no que tange à questão da morfologia entende-se que se trata do “estudo do vocabulo considerado como um composto de elementos significantes ou órgãos” (RIBEIRO, 1889, p. 03). Ademais, para J. Ribeiro, “os elementos morphicos não são simples letras ou syllabas, são partes do vocabulo que representam uma idéa principal ou accessoria” (*ibidem*). Cita, então os seguinte exemplos:

amar-ei / con-de-scend-ente / bon-d-oso / livro-s / pro-vid-enc-iar

Com base nos exemplos acima, o autor nos diz que “cada um destes elementos em separado tem um sentido e todos concorrem para determinar a significação pura do vocabulo, determinando-lhe ao mesmo tempo a historia” (*ibidem*).

Sobre a questão dos sufixos, eles aparecem em vários momentos em sua obra. Já no início da gramática, ao falar da fonologia histórica, o autor afirma, por exemplo: “A influencia

erudita restabeleceu as suffixações em ario que por metathese se haviam quedado em airo: rosario, primario, de rosairo e primairo” (RIBEIRO, 1889, p. 13). Ribeiro retoma a questão dos sufixos quando trata da morfologia. Segundo ele, “Suffixos são os elementos que prolongam e completam a palavra principal. Taes são, entre outros: eiro, oso, ade, ino, ico, etc” (RIBEIRO, 1889, p. 71) e dá como exemplo: pinh— eiró / form— oso / felic— idade / analyt— ico, etc

J. Ribeiro atribui aos sufixos um funcionamento semântico (ao menos, ao que, hoje, chamamos de semântico): para o autor, o sufixo pode ter significados distintos. Diz ele: “convém observar que o prefixo tem uma noção definida, e mais positiva do que o suffixo. Assim os prefixos pre, sub denotam sempre a antecipação, o lugar inferior, etc. Os suffixos, porém, têm uma função menos definida e affectam varias accepções, conforme o uso tem estabelecido.” (RIBEIRO, 1889, p. 71). O autor exemplifica com o sufixo –eiro que, para ele, possui diversos significados, a saber: i) exprimindo continente (tinteiro – tinta); ii) exprimindo o feitor (sapateiro – sapato); c) exprimindo o agente da ação (cavalleiro – cavallo); iv) exprimindo a arvore em relação ao fruto (pinheiro; tomateiro). Apresenta ainda alguns brasileirismos com relação aos sufixos: “note-se, além disto, que em alguns brazileirismos o suffixo eira ou êra representa o vocabulo tupi-guarani cuér, cuéra, gué, e denota o tempo passado. Taes são os dous exemplos: Tap-éra — (aldeia, taba, que existiu). Capoeira— (matto, caá, que existiu).” (RIBEIRO, 1889, p. 72).

Na obra de Ribeiro, os sufixos são tratados em diversas partes da gramática e, além disso, há um capítulo de sua obra destinado a tratar de seus funcionamentos no processo de formação de palavras. Na *LICÇÃO XVII*, Ribeiro (1889) trata sobre os processos de formação de palavras. Assim, de acordo com o autor, o sufixo será o responsável pelo processo de formação de palavras derivadas, uma vez que as “palavras derivadas, em geral, são aquellas que se formam de outras por meio de suffixos ou terminações : amoroso (de amor + o suffixo oso)” (RIBEIRO, 1889, p. 136). Apresenta os sufixos em formato de listas, com a seguinte organização: função do sufixo (substantivos derivados de outros substantivos ou substantivos derivados de verbos) e dentro de cada função, organiza os sufixos por proveniência (latina, grega, etc). Para o gramático,

os suffixos constituem uma riqueza de fórmãs consideravel. Não está nos limites deste trabalho fazer a analyse minuciosa de todos os suffixos da língua portugueza. Daremos aqui dos suffixos as suas applicações methodicas e os que se distinguirem por alguma circumstancia notavel. Os suffixos não têm, como succede aos prefixos, a significação exacta e positiva: apresentam, apenas, uma idéa vaga e pouco definida. (RIBEIRO, 1889, p. 149).

Assim, pensando o par de sufixos que interessa a presente pesquisa (-eiro e. -ista), temos que há ocorrência de processo de sufixação para -eiro, em que o autor aponta “Ario, eiro — (arius) de louro loureiro ; de engenho, engenheiro ; de vocabulo, vocabulário (proveniente do Latim)” (RIBEIRO, 1889, p. 150). Já para o sufixo -ista, não há ocorrência, não se fala dele.

Todavia, uma questão para a qual chamo atenção na formulação sobre os sufixos é que João Ribeiro aponta para uma diferença entre prefixos e sufixos ligada à definição e à indefinição. Os sufixos denotariam uma ideia vaga e pouco definida em relação aos prefixos. A distinção do autor está ligada a uma cristalização de sentidos em torno de prefixos latinos, o que não ocorre com os sufixos. Em outras palavras: há, de um lado, “exacta e positiva”, e, de outro, “idéa vaga e pouco definida”. A partir dos estudos relacionados ao processo de gramatização no Brasil, é possível apontar que aquilo que é denominado como “exacto e positivo” está ligado ao papel do latim na língua. Já o que é dito como “vago e pouco definido” está ligado a várias coisas, incluindo os brasileirismos e, aí, o papel de uma língua indígena no português, por exemplo. É, pois, uma questão de ordem da contradição.

Contradição, pois apesar de o autor afirmar que os sufixos apresentam uma ideia vaga e pouco definida, o que se vê nos exemplos dados é que é possível depreender a significação da palavra em função do sufixo. Saliento que à luz de uma teoria materialista do discurso, filiação teórica do presente trabalho, não se trata, é claro, de considerar a significação como sendo transparente (a língua não é transparente, ao contrário, é espessa e opaca). Decorre que apesar dos sentidos polissêmicos que os sufixos possam vir a apresentar, a ideia (diria mais: o sentido) que os sufixos apresentam não é de uma ordem vaga e pouco definida.

Curioso é, inclusive, o fato de J. Ribeiro, em alguns sufixos, apresentá-los com uma única significação, ou seja, como portadores de um único sentido. É o caso, por exemplo, de i) “Ades, adas – (patronymicos) de Luso, *lusiadas*; de Ilio, *Iliada*” (RIBEIRO, 1889, p. 150) ou de ii) “Ense, ez — (lat. ensis) de Milão, milanez ; de França, francez ; de Brazil, brasiliense” (*ibidem*). No primeiro caso, temos um sufixo funcionando na formação de patronímicos. Já no segundo caso, apesar de o autor não indicar, todos os exemplos do sufixo são de proveniências, funcionando como gentílicos.

Um breve comentário precisa ser feito: nas searas dos exemplos, é curioso (e significativo discursivamente) que João Ribeiro aponte para o sufixo *-ense*, o gentílico brasiliense, mas não aponte para *-eiro*, o gentílico brasileiro (como vimos acima, comparecem como exemplo os vocábulos loureiro, engenheiro e vocabulário). É significativo, pois como

nos mostram Ferrari e Medeiros (2012), há um tenso processo de inscrição “na constituição da designação *brasileiro* como gentílico do Brasil” (p. 102, itálicos dos autores). Afinal, o que se vê é que

o termo da posição erudita – *brasilense* – não vinga como se pretendia com o acontecimento da independência do Brasil, não é, no entanto, sem o trabalho dos dicionaristas, historiadores, jornalistas e gramáticos sobre a língua. É preciso apagar o ofício [tirador de pau-brasil, em brasileiro] e é preciso que o nascimento vá sendo imposto de forma a possibilitar a designação que insiste em se impor e circular, a despeito da outra, *brasilense*, proposta pela posição erudita. (FERRARI & MEDEIROS, 2012, p. 102, itálicos dos autores)

Desse exemplo dado por João Ribeiro, é possível apontar que a língua (da gramática) nos indica o peso, as contradições e as disputas linguísticas vivas em uma época, já que

se a designação *brasilense*, em disputa com *brasileiro* no século XIX, não vinga no século XX, retorna como filho desejado a indicar o gentílico da nova capital: Brasília. É somente aí que *brasilense* começa a deixar de disputar com *brasileiro* a categoria de gentílico pátrio. (FERRARI & MEDEIROS, 2012, p. 102, itálicos dos autores)

### 3. Um breve percurso pelos programas oficiais de ensino

No que tange aos programas analisados, de forma geral, até pelo menos o programa do ano de 1870, a formação de palavras, no que diz respeito aos processos de sufixação, não comparecia arrolada como coisas-a-saber (e a serem-ensinadas) nas disciplinas de Língua Portuguesa. Veremos que comparecem em alguns programas oficiais tópicos e assuntos que poderiam ser arrolados como processo de formação de palavras, mas que não são significados como pertencentes aos processos de formação de palavras nos programas de ensino.

Assim, uma análise pormenorizada dos programas oficiais nos permite apontar que, no ano de 1850, o estudo da Língua Portuguesa – que no programa consta como Língua Nacional – só era devido no primeiro ano. Há, pois, o componente curricular “grammatica nacional”. Entretanto, não há nada relacionado à formação de palavras, no que concerne aos afixos (prefixos e/ou sufixos). Constam como assuntos a serem estudados, por exemplo: a) Definição da gramática; partes da oração, e formação dos plurais; b) Adjetivos e suas espécies; formação do feminino; c) Superlativos e Pronomes; d) uma série de verbos (ser, haver, ter, louvar...); e) advérbios; f) preposições; dentre outros. (cf. VECHIA & LORENZ, 1998, pp. 26-27).

Já no programa oficial de 1856, o que vemos é que “no primeiro anno, o alumno, depois de algumas prelecções de Grammatica geral, aperfeiçoa-se na Grammatica e na Lingua Portuguesa, e começa a estudar latim, francez, e arithmetica” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 28). Assim, com relação ao ensino de línguas, apresenta-se que “o Conselho Director não

estabelece já hum systema para o ensino de línguas. De acordo com os professores do Collegio, prescreve para esta parte do programma os seguintes [livros]” (*ibidem*). E, após isso, seguia uma série de livros e seus respectivos autores como indicados para o ensino de línguas. Tal como o programa anterior, o ensino de língua portuguesa só era devido aos alunos do primeiro ano.

No programa de 1858 consta o componente curricular “Portuguez” cujo objetivo de ensino é: “grammatica, leitura, recitação e exercícios orthographicos” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 41). Não há, contudo, a listagem de assuntos a serem ministrados. Entretanto, são indicados os seguintes livros a serem adotados: Cyrillo Dilermando: Grammatica da língua portuguesa; Frei Francisco de São Luiz: Synonimos; Barker: Bibliotheca juvenil; Padre Antonio Vieira: Cartas selectas; Padre Caldas: Poesias escolhidas. Novamente o ensino de língua portuguesa é dirigido somente aos alunos do primeiro ano.

Com relação ao programa de 1862, o mesmo irá ocorrer para o ensino do primeiro ano. A diferença para o de 1858 é que neste não se indica o objetivo da disciplina de língua portuguesa e há a mudança de um ou outro livro. Todavia, continua sendo indicada para adoção a obra de Cyrillo Dilermando. Contudo, há a inserção do estudo da gramática filosófica a ser ministrado em conjunto com aulas de retórica. Assim, temos o seguinte componente curricular: “Grammatica Philosophica e Rhetorica” (p. 62) que é dirigido aos alunos do sexto ano. Tal componente curricular, ao que consta no programa de ensino, é dividido em duas partes: a) gramática filosófica e b) retórica. No que se refere à gramática filosófica, constam os seguintes assuntos:

1. O que se deve entender por Grammatica Philosophica?
2. Da Orthoepia da lingua portugueza.
3. Da Orthographia da lingua portugueza.
4. Da Etymologia da lingua portugueza.
5. Da Syntaxe da lingua portugueza.
6. Das Inversões e Transposições.
7. Dos Solicismos.
8. Da Analyse logica.
9. Idem grammatical.
10. Applicação dos principios à lições dos classicos. (VECHIA & LORENZ, 1998, pp. 62-63)

No que tange à gramática filosófica, não se indica nenhum livro. A escolha dos livros, para esse componente curricular, fica a cargo do professor, ou, nas palavras do programa de ensino, são “prelecções do Professor” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 63).

Já os demais programas de ensino (1870, 1877, 1878 e 1882), com exceção do de 1878, apresentam o tópico de formação de palavras em seus textos. Tais programas terão, de

alguma forma, o saber sobre formação de palavras sistematizado como algo a ser ministrado nos bancos escolares brasileiros.

O programa de ensino de 1870 apresenta o componente curricular “Portuguez” como sendo de estudo para o primeiro, segundo e terceiro ano. Com relação ao primeiro ano, tem-se por objetivo o ensino de “grammatica, analyse logica e grammatical; exercicios de leitura, recitação e orthographia” (COLLEGIO DE PEDRO II, 1870, p. 18). Dentre os assuntos a serem ministrados para o primeiro ano, o terceiro tópico apresentado é “Formação das palavras; syllavas, diphthongos. Exercicios” (COLLEGIO DE PEDRO II, 1870, p. 18). O livro indicado é a *Grammatica nacional* elementar, de Aulete. Para o terceiro ano, o componente curricular “Portuguez” consta com objetivos de ensino as “prelecções sobre a indole da lingua; noticia historica de sua formação e progresso; recitação; exercicios de redacção; composições” (COLLEGIO DE PEDRO II, 1870, p. 29). Como sexto tópico a ser ensinado, temos o assunto de prefixos e sufixos.

Já no de 1877, há a disciplina de “Portuguez” para o primeiro ano, cujo objetivo é “leitura expressiva e recitação de cór de prosadores e poetas nacionaes; grammatica, analyse, exercicios orthographicos” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 68). Junto aos objetivos, são apresentados os assuntos curriculares a serem ministrados para o primeiro ano e, como primeiro assunto, aparecem: “vozes e consonancias. Syllabas e diphthongos. Syllaba longa e breve, grave e aguda. Palavra, formação das palavras. Monosyllabos, dissyllabos e polysyllabos” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 68). Um dos livros indicados para as aulas de língua portuguesa é *Grammatica Portuguesa*, escrita por Manoel Olympio Rodrigues da Costa. No segundo ano também há o ensino de português com objetivo de “desenvolvimento das regras de lexicologia e syntaxe, analyse logica e etymologica, recitação de prosadores e poetas classicos, exercicios de redacção verbal e escripta.” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 69). Entretanto, diferentemente do que vemos para o primeiro ano, não há uma lista de assuntos a serem ministrados. No lugar, aparecem orientações gerais do que se pretende com cada item estudado. Assim, em relação aos itens nomeados de análise lógica e etimológica, temos que

para mais se familiarisarem com as regras grammaticaes, os alumnos na decomposição das phrases em seus elementos reconhecerão a natureza, a fórma e a função de cada palavra. O professor insistirá nos exercicios de analyse etymologica, afim e habituar os alumnos a conhecerem o valor preciso das palavras e as mudanças de sentido que trazem os prefixos e suffixos [...]. (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 69).

Com relação aos livros indicados para esse estágio de aprendizado, orienta-se a adoção, dentre outros livros, da *Grammatica* de Theophilo Braga e de uma selecta intitulada *Aprendeí a lingua vernácula*.

Sobre o programa de ensino de 1878, apenas no sétimo ano aparece o componente curricular cujo nome é “Portuguez e Litteratura Geral”. Entretanto, não há uma lista de assuntos a serem ensinados. Ao contrário, o que temos são orientações bem gerais do que deve ser ministrado para o sétimo ano: “Grammatica philosophica, analyses e exercicios de redacção verbal e escripta.” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 91). Não há indicação de livros a serem adotados.

Por fim, no programa de 1882, o ensino de língua portuguesa comparece em praticamente todos os sete anos de ensino. Somente no sexto ano não comparece o componente curricular de língua portuguesa. No lugar, há o ensino de retórica, poética e literatura nacional (cf. VECHIA & LORENZ, 1998, p. 104). Dos anos em que há o estudo de língua portuguesa, apontaria que a concentração dos estudos da formação de palavras e dos sufixos se dá no primeiro ano e no terceiro ano. Para o primeiro ano, consta a disciplina de “Portuguez” como componente curricular para o ensino de língua. No programa da disciplina, ela é dividida em quatro partes, a saber: a) Leitura e Recitação; b) Exercicios Orthographicos; c) Grammatica; d) Composição. Com relação ao componente de gramática, o quarto tópico de estudo é “Lexiologia”, em que constam os seguintes tópicos: “Divisão das palavras conforme as idéas que exprimem. Noções elementares sobre os elementos constitutivos das palavras: raiz, prefixos, suffixos. Homonymos, synonymos e paronymos” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 95). Mais à frente, no oitavo tópico de estudo há “Estudo geral dos principaes suffixos que entram na formação dos substantivos e dos adjectivos” (*ibidem*). Há a indicação da *Grammatica Portugueza* de Manoel Olympio Rodrigues da Costa (2ª edição) como livro a ser adotado para o ensino da disciplina. Já para o terceiro ano, com relação ao português, não há matérias a serem ministrados, apenas orientações sobre a disciplina, que são:

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portuguezes do seculo XVIII: explicação do sentido geral de todo o trecho lido ou recitado. -Exercicios orthographicos sob dictado em que entrem homonymos, paronymos e fórmias divergentes. Grammatica: revisão das doutrinas aprendidas no anno anterior com desenvolvimento da morphologia; noções de etymologia portugueza; exercicios de composição e derivação de palavras e sobre vocabulos de formação popular e de origem erudita; themas; analyse syntaxica e etymologica. Composição: exercicios de conversão de verso em prosa e de mudança de structura de proposições e periodos; breves narrações, descrições e cartas conforme o subsidio que ministrar o professor. (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 97).

Dentre os livros indicados para adoção, consta a *Grammatica portugueza* de Júlio Ribeiro, a última edição de *Prosas selectas*, de José da Fonseca, e a terceira parte da *Selecta nacional*, de F. J. Caldas Aulete, voltada para a poesia.

A partir de todo o exposto, surge a seguinte questão: que (e como as) políticas linguísticas influenciam na formulação e no aparecimento do saber sobre a formação de palavras nas gramáticas analisadas? Tal questão será posta à baila na seção seguinte.

### **Conclusões provisórias: das políticas linguísticas**

Ao cotejar as gramáticas com os Programas Oficiais de Ensino, é possível verificar que os tópicos curriculares possuem alterações ano após ano. Dos Programas Oficiais que foram consultados, somente a partir de 1870 é que os sufixos são arrolados como coisas-a-saber (e a serem-ensinadas) nas disciplinas de Língua Portuguesa, estando presentes também nos programas de 1877 e 1882.

Não se pode deixar de falar, ainda, que os programas analisados foram os instituídos no/pelo Imperial Colégio de Pedro II. E, como vimos no artigo em tela, o referido colégio era, pois, uma instituição de prestígio. Nesse sentido, é possível que tais programas oficiais de ensino produzidos pelo Imperial Colégio de Pedro II tenham produzido efeitos sobre a educação ministrada nas demais províncias do império<sup>20</sup>. Dezerto (2017) nos lembra que

estudar e refletir sobre o Colégio Pedro II nos direcionam para a constituição da memória discursiva educacional da nação brasileira, entrelaçada à memória da constituição de sentidos de sua língua nacional. Há instituições de ensino que promovem um modo específico de interpelar sujeitos em sujeitos nacionais (...). Quando tratamos do trabalho de formação do Colégio Pedro II, do Império até a primeira metade do século XX, estamos tratando de um ensino voltado para as elites nacionais. Institucionalmente esses colégios funcionam como espaços de formação e elaboração de programas de ensino, no que se refere à língua, que legitima o conhecimento produzido sobre elas sob a forma de saberes a serem transmitidos na formação secundária brasileira. (DEZERTO, 2017, p. 25).

Dessa forma, é possível pensar que os programas oficiais do Pedro II produziram efeitos nas demais províncias do Império. Ousaria apontar, ainda, que produziram efeitos não somente na formação secundária brasileira, mas também na educação primária: se o Colégio Pedro II era lançado como exemplo a ser seguido, então as escolas que se colocavam nesse

---

<sup>20</sup> Sobre a organização da educação no período imperial brasileiro, é salutar apontar duas questões: a) a lei de 15 de outubro de 1827 foi a responsável por promover a criação das escolas de primeiras letras (responsáveis pelo ensino do ler, escrever e contar) “em todas as cidades, villas e logares mais populosos” (BRASIL, 1827); e b) posteriormente, em 1834, com o Ato Adicional, o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária é repassado às províncias. Assim, ficaram a cargo do Governo Central o ensino superior e a educação do Município Neutro (atual Rio de Janeiro). É nesse último onde situava-se o Imperial Colégio de Pedro II (atual Colégio Pedro II).

processo de formação (ou ainda que objetivavam formar grandes nomes), certamente, tenderiam a seguir aquilo que se ditava em uma das escolas mais importantes do Império Brasileiro.

Assim, retomando aos programas oficiais<sup>21</sup>, penso que essa ausência dos sufixos enquanto coisas-a-saber e serem ensinadas nos Programas Oficiais de 1850, 1856, 1858 e 1862 é significativa e pode ser um indicativo, também, da ausência destes assuntos nas duas primeiras gramáticas analisadas: a de Antonio Coruja (1865[1835]) e a de J. Ortiz e C. Pardal (sexta edição, 1888). Assim, enquanto a gramática de Coruja é dedicada à “mocidade Rio-Grandense”, indicando ser direcionada a um público específico, José Ortiz e Candido Pardal marcam o fato de terem escrito uma gramática “adoptada pela inspetoria geral da instrucção publica, [com] aprovação do governo imperial, para compendio das escolas primarias”. A gramática de Coruja, então, mesmo tendo sido aprovada por órgãos e figurado em programas oficiais e regimentos internos, possui uma ausência significativa: ela não marca como tendo sido aprovada por algum órgão público. É possível, também, que a partir da publicação da primeira edição (1835), até a publicação da edição analisada (de 1865), a obra de Coruja não tenha tido alteração, de modo que se trate de uma reimpressão, sem alterações nas coisas-a-saber. Mas, ainda assim, uma pergunta se lança: seria o caso de Coruja, que, como dito, era membro do IHGB, se valer dessa posição para dar legitimidade a sua obra?

Apontaria, de forma introdutória, que A. Coruja, não só tinha sua legitimidade assegurada por meio de programas de ensino, como também pesava o fato de que ele era membro do IHGB que, conforme vemos em outros trabalhos no campo da História das Ideias Linguísticas – e aqui destaco o trabalho de Garcia (2011), teve papel importante no processo de gramatização da língua nacional. Ademais, importa destacar que, “ao fazer parte dessa Instituição, os membros do IHGB ganham notoriedade no território nacional e internacional” e assim, “em suas posições de autores, legitimados pelo Instituto, vão formulando dizeres e retomando outros que de algum modo vão construindo um dizer oficial/nacional/patriótico/científico sobre o Brasil” (GARCIA, 2011, p. 290). Também é preciso levar em consideração duas outras questões (já apontadas anteriormente): a) uma outra obra de Coruja, o *Manual dos estudantes de latim*, comparecia como livro adotado pelo Colégio Pedro II nos anos de 1856 e de 1858; e b) o próprio *Compêndio* de A. Coruja possui,

---

<sup>21</sup> É importante dizer que o que se coloca no presente texto são análises ainda em fase inicial. Outrossim, a partir de uma análise pormenorizada dos programas oficiais de ensino, como a que venho empreendendo em meu texto de dissertação, será possível compreender uma série de movimentos dos programas oficiais de ensino.

como vemos em Medeiros (2017), diversas indicações para adoção em escolas de 1º e 2º grau no Rio Grande do Sul.

Já a gramática de Ortiz e Pardal possui um funcionamento de outra ordem, pois, como apontado anteriormente, os autores marcam na folha de rosto de sua obra o fato de ela ser aprovada pela inspetoria geral de instrução primária. Todavia, não significa dizer que tal gramática não ganhava legitimidade por meio de programas de ensino ou regimentos internos<sup>22</sup>. Será significativo pensar, no entanto, que haja a necessidade de se legitimar a obra, marcando-a em sua folha de rosto como sendo aprovada pela inspetoria geral de instrução pública? Para além dessa questão, se coloca igualmente necessário pensar no que essa chancela garantiria em termos de circulação.

Por fim, na gramática de João Ribeiro, é significativo pensar que a primeira edição é datada de 1887, mesmo ano em que o Colégio Pedro II publicou um novo Programa Oficial<sup>23</sup> e que, desde os Programas publicados a partir de 1870, os sufixos já tinham sido inseridos enquanto coisas-a-saber. Ademais, não se pode deixar de dizer, conforme bem nos lembra E. Orlandi (2009), que “João Ribeiro é um autor fundamental para a perspectiva dos estudos gramaticais e históricos no Brasil do século XIX e início do XX” (ORLANDI, 2009, p. 65).

Retomo Eni Orlandi que nos lembra o fato de que

haverá sempre diferentes sentidos a atribuir ao que é a política linguística, indo-se da tematização formal de uma política linguística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de processos institucionais menos evidentes, presentes de forma implícita nos usos diferenciados (e que produzem diferenças) das línguas. (ORLANDI, 1998, p. 9)

Dessa forma, em uma pesquisa, como a que tenho empreendido no presente momento, que pensa a historicidade do processo de formação de palavras em gramáticas brasileiras publicadas nos séculos XIX e XX (início) em diferentes autores e tradições, é importante também verificar como se constituem as políticas linguísticas e como elas afetam o processo brasileiro de gramatização da língua portuguesa. É importante, pois se trata de um período

---

<sup>22</sup> Em função do tempo e do estágio inicial em que se encontra a pesquisa, não foi possível avançar em busca de outras fontes bibliográficas.

<sup>23</sup> Aqui refiro-me ao Programa do Fausto Barreto. Na obra de Vechia & Lorenz (1998) há um salto entre os programas oficiais de ensino de 1882 para 1892. Ademais, dizem os autores, “os documentos desta coleção correspondem, assim, às reformas curriculares efetuada entre 1841 e 1951” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. viii). Assim, pelas informações que os autores apresentam em formato de tabela, o que se vê é que houve uma reforma educacional em 1881 que resultou no programa de 1882 e, em seguida, houve uma reforma educacional em 1890 que resultou no programa de 1892. Entretanto, é possível que haja outros programas oficiais publicados nesse interregno de tempo e que não tenham sido localizados ainda. Em consulta ao acervo do NUDOM – Colégio Pedro II, por exemplo, consegui localizar o Programa Oficial de 1897 que, pelas informações presentes em Vechia & Lorenz (1998), não se refere à nenhuma reforma educacional.

“definidor da direção de pensar a língua, suas instituições e seus sujeitos” (ORLANDI, 2013a, p. 159).

O século XIX é um século que é marcado, historicamente, pela independência do Brasil e, posteriormente, pela instauração da República. É quando novas instituições serão erguidas<sup>24</sup>, de modo a construir um saber sobre o Brasil, sobre sua história e geografia, sobre o brasileiro e sua(s) língua(s), e assim, há, pois, todo um trabalho da língua em terras brasileiras: há, principalmente ao final do século XIX, uma escrita massiva de gramáticas brasileiras que vão configurando sujeitos e língua (nacional). Não é gratuitamente que Eduardo Guimarães e Eni Orlandi nos dizem que

falar da história das ideias linguísticas no Brasil é tratar da constituição de um saber linguístico (metalinguístico) nas condições próprias da história brasileira: a história de uma colônia portuguesa que se torna Estado independente no início do século XIX. (GUIMARÃES & ORLANDI, 1996, p. 9)

Assim, o século XIX é um século com questões importantes para pensarmos a relação entre língua e sujeito na produção do saber metalinguístico. É quando a questão da língua se coloca, nos ensinamentos de F. Gadet e M. Pêcheux (2010 [1981]), como “uma questão de Estado” (p. 37). Por isso, no século XIX, a partir do presente material apresentado e analisado, é possível compreender (ainda de forma embrionária e provisória) que está em curso uma *política linguística educacional*<sup>25</sup> que afeta, de alguma forma, a produção de gramáticas publicadas neste período.

## Referências

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2014.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Outubro, 1827. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 21 abril 2020.

<sup>24</sup> O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) é fundado em 1838. Um ano antes, em 1837, é fundado o Imperial Colégio de Pedro II, hoje Colégio Pedro II. São instituições que, ao pensando pela História das Ideias Linguísticas, ganharam forças no processo de gramatização do português brasileiro (é o caso do IHGB) e no processo de instauração dos currículos escolares para as escolas primárias e secundárias.

<sup>25</sup> De acordo com Eni Orlandi (2007), falar em política linguística é falar de política de língua; é dar um sentido político à língua. Assim, pensar em política linguística é pensar em uma língua que é já-afetada pelo político. Nessa esteira, penso a *política linguística educacional* como a língua que é afetada pelo político e produz efeitos (significando e sendo significadas pelos e) nos sujeitos históricos e simbólicos que ocupam o espaço escolar.

BRASIL. *Decreto nº 9.647, de 2 de outubro de 1886*. Outubro, 1886. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9647-2-outubro-1886-543421-publicacaooriginal-53702-pe.html>. Acesso em 06 abril 2020.

COLLEGIO DE PEDRO II, Imperial. *Plano e Programma do Ensino no Imperial Collegio de Pedro II*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870.

CORUJA, A. A. P. *Compendio da grammatica da lingua nacional*. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio Silva, 1865.

DEZERTO, F. B. *Francês e educação: Institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade*. Niterói: EdUFF, 2017.

FARIA, M. M. de; MEDEIROS, V. G. de. Da historicidade dos sufixos formadores de nomes de profissões: uma análise discursiva. *Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, 2018.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, Márcia A. G. *As concepções Linguísticas no Século XIX: A Gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

FERRARI, A.; MEDEIROS, Vanise. Na história de um gentílico, a tensa inscrição do ofício. *Revista da ANPOLL*, nº32. Brasília-DF, Jan./Jul. 2012, p.81-105

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*, Campinas: Editora RG, 2010 [1981].

GARCIA, D. A. *A revista do IHGB e o saber linguístico: um gesto de documentação*. 2011. 300 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011.

GONDRA, J. G.; SCHUELER; A. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. [1994] Discurso e arquivo. A análise do discurso no lado da História. In: ORLANDI, E. P. (Org). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas: ed. da UNICAMP, 2014.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. Apresentação: identidade linguística. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. *Língua e Cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 1996.

GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. *Língua e Cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 1996.

GUIMARÃES, E. Instruments linguistiques et la langue nationale : un événement au Brésil au XIX<sup>e</sup> siècle. In: ARCHAIMBAULT, S.; FOURNIER, J-M.; RABY, V. (Éds.). *Penser l'histoire des savoirs linguistiques: hommage à Sylvain Auroux*. Lyon: ENS Éditions, 2014. p. 465-477.

MACIEL, M. *Breve retrospecto sobre o ensino da língua portuguesa*. 1910. Disponível em: [https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_03.html#prologos](https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_03.html#prologos). Acesso em 08 abril 2020.

MEDEIROS, J. B. de. *Um estudo descritivo-analítico do Compendio da Grammatica da Língua Nacional de Antônio Álvares Pereira Coruja*. 2017. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, M. I. M. O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). Unicamp: *Histedbr*. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html)>. Acesso em: 21/04/2020.

NUNES, J. H. O discurso documental na história das idéias lingüísticas e o caso dos dicionários. *Revista Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.81-100, 2008.

ORLANDI, E. “Ética e Política Linguística”. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 1, Campinas: Pontes e Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. Apresentação: há palavras que mudam de sentidos, outras... demoram mais. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Língua Brasileira e Outras Histórias*: discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico*: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2013a

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso*: Princípios e Procedimentos, SP Campinas: Pontes, 2013b [1999].

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. Formação de um Espaço de Produção Linguística: A gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (org.), *História das idéias linguísticas*: construção do saber metalingüístico e constituição de língua nacional. Campinas, São Paulo: Pontes; Cáceres, Mato Grosso: UNEMAT, 2001.

ORTIZ, J.; PARDAL, C. *Grammatica analytica e explicativa da lingua portugueza*. Rio de Janeiro : Typographia Montenegro, 1888.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org). *Gestos de Leitura*: da história no discurso. Campinas: ed. da UNICAMP, 2014 [1994].

\_\_\_\_\_. *Análise automática do Discurso*. Campinas: Pontes, 2019 [1969].

POLACHINI, B. S. *Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa*. 2017. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) - Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2018.tde-06072018-120101. Acesso em: 30 nov. 2019.

SILVA, M. P. da; ANDRADE, Boaventura Placido Lameira de. *Noções de Grammatica Portugueza*. Rio de Janeiro: J. G. de Azevedo, 1887.

RIBEIRO, J. *Grammatica Portugueza*. Rio de Janeiro: Typographia Montenegro, 1889.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (Orgs.). Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850 – 1951. Curitiba, Ed do Autor, 1998

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.18, p. 29-44, jun. 2005.