

A construção de nosso saber escolar – o ensino primário no Império e nos primeiros anos da República

The construction of our school knowledge – Primary education in Imperial times and in the early years of the Republic

Leonor Lopes Fávero

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo / Brasil

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo / Brasil

lplfavero@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho objetiva examinar o ensino primário, no Brasil, no Império e nos primeiros anos da República. Nessa ocasião, a ideia de Educação para todos, a luta contra o analfabetismo, a busca pela valorização da língua nacional e o combate contra as influências estrangeiras são temas constantemente debatidos no âmbito escolar. A escola, contrapondo-se às ideias pedagógicas tradicionais, começou a ver nas crianças seres com características próprias, necessitando de um ambiente pensado para elas, material didático próprio (surgem as gramáticas para a infância e os livros de composição para o trabalho com a língua portuguesa) e professores preparados. “(...) antes de tudo é preciso aprender a ensinar, para ensinar a aprender” (CARNEIRO LEÃO, 1917). O trabalho está fundamentado na História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1989; 1992) e na História Cultural (CHARTIER, 1990).

Palavras-chave: Ensino primário; Império e início da República; política linguística; gramáticas da infância; livros de composição.

Abstract: This study aims at examining the primary education in Brazil, in the Empire and in the early years of the Republic. At that time, the idea of an education for all, the fight against illiteracy, the seeking for the appreciation of the national language and the fight against foreign influences are great issues constantly debated in the educational context. Schools, opposing to traditional pedagogical ideas, started to see children as beings with their own characteristics, in need of an environment thought especially for them, books designed especially for them (childhood grammars and writing books for learning Portuguese start appearing) and well prepared teachers “(...) First of all, you must learn how to teach in order to teach how to learn” (CARNEIRO LEÃO, 1917). This paper is based on the History of Linguistic Ideas (AUROUX, 1989; 1992) and Cultural History (CHARTIER, 1990).

Keywords: Primary education; Empire and early Republic; language policy; childhood grammars; writing books.

Recebido em 22 de agosto de 2016.

Aprovado em 13 de outubro de 2016.

1 Introdução

Apoiado na História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1989; 1992) e como parte da História Cultural, cujo principal objeto é identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada à luz (CHARTIER, 1990), o presente trabalho não pretende apenas historiar o passado, mas recuperá-lo, pois, como diz Bloch (2010, p.100):

“(...) é tal a força da solidariedade das épocas que as ligações da inteligibilidade se tecem nos dois sentidos: a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas não vale a pena esforçarmo-nos para compreender o passado, quando nada se sabe do presente.”

O momento aqui estudado (Império e primeiros anos da República) é um momento de muitas transformações e instabilidades. Com a Independência, surgem as primeiras indagações sobre a língua falada no Brasil, mas, se o primeiro trabalho – o do Visconde de Pena Branca –

sobre o reconhecimento da natureza diferente da língua aqui falada e a de Portugal é de 1824, é a partir de Varnhagen, em 1850, que a questão se torna uma questão de Estado e duas correntes opostas se estabelecem: uma cuja face estava presa ao velho, privilegiando o ornamento, a erudição; e outra, representando a inovação, num esforço grande para inserir o país numa nova realidade, em consonância com a época.

A ideia de educação para todos, a luta contra o analfabetismo, a busca pela valorização da língua nacional e o combate contra as influências estrangeiras como forma de valorização de nossa cultura eram temas constantemente debatidos no âmbito escolar. (FÁVERO;MOLINA, 2014). Nesse contexto, o estudo, especificamente do ensino primário, adquire interesse especial por abordar pontos essenciais que nos levam ao processo de constituição do estado brasileiro, pois evidenciam a principal preocupação do governo – a formação da elite brasileira – e nos permitem ver como essa preocupação era muitas vezes apresentada de forma improvisada.

Desse modo, examina-se aqui o ensino primário, especialmente o ensino da língua portuguesa, sem pretender alcançar a exaustividade, pois esta é uma das dificuldades com as quais o pesquisador sempre se depara: quanto mais o inventário aumenta, mais esfumada a noção de exaustividade, ou melhor, “mais seu caráter ilusório e ideológico se afirma” (DELESALLE e CHEVALIER, 1986, p.13). Ao pesquisador cabe recolher os fios que constituem esse saber, identificá-los, esticá-los para atá-los às diferentes áreas. Depois disso, esses fios devem ser estendidos “(...) para trás no tempo, a fim de determinar as origens do evento e, para a frente no tempo, a fim de determinar seu impacto e influência sobre os eventos subsequentes.”(WHITE, 1992, p.33).

E, repetindo Bloch (2010, p.94), pode-se afirmar:

Nunca um fenômeno histórico se explica plenamente fora do estudo do seu momento. E isto é válido para todas as etapas da evolução. Para aquelas em que vivemos, como para outras. Já um provérbio árabe o dissera: “os homens parecem-se ser mais com o seu tempo que com seus pais.” Foi por se ter olvidado esta sabedoria oriental que se descreditou às vezes o estudo do passado.

2 Antecedentes

2.1 O período jesuítico – duzentos anos de educação primária na Colônia

No século XVI, a educação na Colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal cujo objetivo era a obtenção do lucro (inicialmente extração do pau-brasil e, depois, cultivo da cana e fabricação do açúcar). Nas diretrizes básicas estava citada expressamente a população indígena (para catequese e instrução), porém, a vinda de pessoas da pequena nobreza para organizar a empresa exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos. No dizer de Mattos (1958, p.84), Nóbrega planejava “recolhimentos nos quais se educassem os mamelucos, os órfãos e os filhos dos principais da terra... além dos filhos dos colonos brancos”.

Trata-se de uma empreitada de vulto, já que, em Portugal, até meados do século XIX, o analfabetismo dominava e se estendia das classes populares até a nobreza e a família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos (sacerdotes e membros da alta administração pública). É em meados do século XVI que se intensifica o interesse pelos estudos, quando há um sentimento patriótico de superioridade da Língua Portuguesa face às demais e são publicadas as primeiras gramáticas da Língua e as primeiras Cartinhas – catecismos para aprender a ler, como as de João de Barros e de Frei João Soares, publicadas em 1539 (a primeira Cartinha de que se tem notícia é a de Diogo de Ortiz Vilhegas, de 1504). Provavelmente nessas obras aprenderam a ler os primeiros estudantes do Brasil, nos colégios jesuítas da Bahia e de São Vicente. Damião de Goes faz referência ao envio para o Congo de livros de doutrina cristã que eram provavelmente cartinhas e nelas já se incluía, como o faz João de Barros, uma parte de catecismo.

Assim os alunos aprendiam não só a soletrar, mas também “as cousas em que convém serem eles doutrinados, porque, como diz São Bernardo, não é cousa menos piedosa ensinar o ânimo com sapiência que dar mantimento ao corpo”. (BARROS, 1971).

Até a chegada de Martin Afonso (1530), quando se inicia efetivamente a colonização, a ação missionária, realizada por franciscanos e poucos padres seculares, resume-se a trabalhos sem grandes resultados, mas é com a chegada do primeiro Governador Geral, Tomé de Souza (1549), nomeado por D. João III, com o objetivo de tornar possível o povoamento, a defesa e a propagação da fé, que se firma uma política de

conversão dos indígenas pela catequese e instrução: “A principal coisa que me motivou a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa santa fê católica.” E à Companhia de Jesus, recém-fundada (1534) para combater a Reforma, foi entregue a tarefa de realizar esse objetivo, enviando ao oriente Francisco Xavier e, ao Brasil, o Pe. Manuel da Nóbrega.

A partir de então, a Coroa vai apoiar “a institucionalização de uma língua geral no trato com o índio, pois retirava o entrave que a multidão de línguas representava na conversão e facilitava o ensino do sistema de trabalho europeu” (ROSA, 2003, p.136), transformando os nativos “em mão de obra capaz de atender ao interesse da Coroa e dos colonos” (FRANZEN, 1997, p.338). Embora não seja possível estabelecer o número exato de línguas aqui faladas quando da chegada dos primeiros europeus, Rodrigues (1993), partindo de Cardim (1584), calcula a existência de 1175 línguas, faladas por cinco milhões de índios, reduzidas, hoje, a cento e oitenta, utilizadas por cerca de 250.000 a 500.000 índios. Apesar desse número de línguas, havia uma homogeneidade ao longo da costa, com diferentes nações que falavam o tupinambá, como afirma Fernão Cardim (1980 [1584], p.103): “Todas essas nações, ainda que diferentes e muitas delas contrárias umas das outras, têm a mesma língua e nestas se faz a conversão...”, o que explica o interesse do português nessa língua.

Os jesuítas mostraram, desde logo, muito empenho no ensino das primeiras letras, talvez por perceberem que o trabalho de catequese não podia prescindir do ensino da leitura e da escrita. Responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos, procurando transformá-los em cristãos, acenando-lhes com o céu por prêmio, ou com o inferno aos que se recusassem. Procuravam atrair primeiro as crianças: pondo-as em contato com crianças órfãs vindas de Portugal, aprendiam sua língua e a ensinavam nos colégios.

O conhecimento da língua latina era exigido dos aspirantes à Companhia de Jesus e seu desconhecimento passou a ser considerado de menor importância se o candidato fosse versado na língua dos índios. Saber tupi era condição fundamental para o bom êxito da catequese.

Observe-se que a educação era uma educação à europeia, que excluía a instrução do índio (talvez por terem constatado sua impossibilidade) e, considerando os poucos recursos humanos de que

dispunham, era necessário concentrá-los em “pontos estratégicos” – os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo. Assim, os colégios jesuíticos foram formadores da elite colonial, proporcionando instrução aos descendentes dos colonizadores. Aos índios, restou a catequese (FÁVERO, 2000).

Não foram os jesuítas os únicos religiosos que aqui mantiveram casas de ensino: franciscanos, beneditinos e carmelitas também as mantiveram, porém, foi a Companhia de Jesus a maior beneficiária da política de Portugal, pois somente os Colégios e as Casas de Formação podiam possuir bens que garantissem seu sustento, bens esses advindos quase exclusivamente do “Padrão de Redizima”. Quando de sua expulsão, os jesuítas possuíam, no Brasil, vinte e cinco residências, trinta e seis missões, dezessete colégios, além de seminários e escolas de ler e escrever. No dizer de Azevedo (1922), “a obra que haviam empreendido era também temporal e somente com meios materiais se poderia realizar. A sociedade religiosa, era, pois, também, temporal”.

2.2 O período pós-jesuítico – a língua portuguesa no Brasil e o discurso do poder

Os atritos com os jesuítas foram causados inicialmente pelos conflitos de interesses entre o Estado e a Companhia. Falcon (1982, p.379) assim se expressa:

(...) tratava-se de um problema antigo, cujo ponto central era o de saber-se quem dominaria e, portanto exploraria os indígenas, isto é, se os colonos ou os jesuítas. Estes, certamente, eram muito mais ciosos da dignidade humana dos índios, hostis à sua escravização, embora isso se reduzisse numa atitude paternalista, despersonalizadora, não isenta também de aproveitamento em benefício próprio do trabalho dos nativos. (...) Complicou-se bastante o problema com as desinteligências no Pará mais conflito armado no Sul motivado pela resistência às comissões demarcadoras de limites. Caracterizou-se, deste modo, com suficiente clareza, a rebeldia dos inacianos diante da autoridade do Estado.

O atentado de 1758 contra D. José serviu para o primeiro ministro pôr em prática seus intentos. O processo contra os Távora, figuras de

relevo da nobreza, que foram enforcados em praça pública, submeteu os nobres ao poder real.

Acusando de participação os jesuítas, com os quais vinha se indispondo desde 1757, promulgou Pombal, em 1759, uma lei pela qual, considerados rebeldes, traidores e agressores do rei, eles eram desnaturalizados e expulsos da Metrópole e das colônias (FÁVERO, 1996).

Para nós, a expulsão muito significou, pois acabou de chofre com um sistema que existira por quase dois séculos, e a transformação não ocorreu da mesma forma e ao mesmo tempo em todas as Capitânias.

A implantação da reforma encontrou aqui diversos obstáculos (havidos também na Metrópole), principalmente porque Portugal não soube conciliar suas decisões com os meios de pô-las em prática. Coube ao Norte e Nordeste a elaboração dos primeiros textos de orientação para o ensino elementar. Assim é que, em 1758, é confirmado por D. José o *Directório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão*, redigido pelo governador do Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Pombal, pelo qual se extinguiu o poder temporal dos jesuítas e se impunha a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, a língua do Príncipe, proibindo-se, como “base fundamental da Civilidade, o uso da língua dos indígenas e das línguas gerais, invenção verdadeiramente abominável”, pois, como se lê em Nebrija (1492, *Prólogo*): “siempre la lengua fué compañera del império” – ocasionando o desaparecimento dessas línguas (FÁVERO, 2009):

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados seu próprio idioma, por ser indisputável, que esse é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e tem mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois todas as nações polidas do Mundo este prudente e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral: invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que

privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservaram. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos e Meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da Língua própria de suas nações, outra chamada Geral; mas unicamente da Portuguesa na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas Ordens, que até agora não se observaram com total ruína Espiritual e Temporal do Estado (in: SILVA, 1830).¹

O documento fazia parte da política de modernização do Estado, impunha a presença de leigos para as missões indígenas, substituindo o governo jesuítico, e visava fundamentalmente transformar o índio das missões e, eventualmente, os índios tribais, numa grande massa nativa, econômica e socialmente controlada, capaz de suprir com sua força de trabalho o esforço de consolidação do domínio colonial português na Amazônia, frequentemente ameaçado por invasões estrangeiras. (MOREIRA NETO, 1988, p.26).

Assim, o que motivou o *Diretório* primeiramente foi a necessidade de garantir para a Coroa Portuguesa o imenso território brasileiro, frequentemente ameaçado por estrangeiros como os holandeses que, em 1630, haviam invadido o nordeste (região açucareira).

Essa consciência de que a consolidação do Império necessitava de uma língua única já se encontrava nos primeiros gramáticos e ortógrafos (Fernão de Oliveira, João de Barros e Duarte Nunes do Lião) que viam nela o fundamento de sua afirmação nacionalista. Assim se expressam: Fernão de Oliveira (1536): “Melhor é que ensinemos a Guiné que sejamos ensinados de Roma”; João de Barros (1540): “Certo é que não há glória que se possa comparar a quando os meninos etíopes, persianos, índios, d’aquém e d’além Gange, em suas próprias terras (...) por esta nossa arte aprenderem a nossa linguagem, com que possam ser doutrinados.”; Duarte Nunes do Lião (1606): “Não é falta de bondade da língua portuguesa não ser comum a tantas gentes da Europa como a castelhana.”

¹ Nos textos, atualizou-se a ortografia.

As dificuldades da parte dos índios reduziam-se

(...) às escassas posses financeiras, que os impediam de pagar facilmente a pataca ao Vigário, dos direitos paroquiais (com as vilas criavam-se as paróquias), e a contribuírem com o limitado estipêndio dos mestres da escola, não obstante ensinarem-se gratuitamente os rapazes e raparigas miseráveis e desamparadas. Quer isto dizer que os demais teriam de pagar o ensino – cada um meio tostão por mês e meio alqueire de farinha por ano, em dinheiro ou frutos. O ensino gratuito aos órfãos e filhos de viúvas desamparadas seria concedido por meio de “cartas particulares” em que o Governador autorizaria essa exceção, que ficava sujeita ao bom aproveitamento. (BANHA DE ANDRADE, 1978, p.11)

Os encarregados de aplicar a lei enfrentaram inúmeras dificuldades para sua implantação e execução, porém, apesar delas, o *Diretório* só foi abolido em 1778, já no reinado de D. Maria I.

Para o ensino introduziram-se duas escolas em cada povoação – uma para meninos e outra para meninas –, para ensinar a ler, contar e Doutrina Cristã. O contar foi substituído nas escolas femininas por fiar, fazer renda, costurar e, afirmava o *Diretório*, “todos os mais mistérios próprios daquele sexo”. Não havendo, porém, nas povoações, mestres de meninas, estas poderiam estudar até dez anos nas escolas de meninos.

O Estado devia pagar os professores, mas não tinha dinheiro; estes aufeririam ordenados suficientes, pagos pelos pais dos mesmos índios ou pelas pessoas em cujo poder eles vivessem, mas que se recusavam a fazê-lo, já que estavam acostumados com o ensino gratuito dos jesuítas e não queriam sujeitar-se aos professores escolhidos pelo Estado que, além do mais, eram poucos, sendo necessário os da terra, pagos pelas famílias.

Os livros também eram poucos, esgotavam-se logo (o mesmo ocorria em Portugal), o que obrigava a utilização dos antigos, mesmo proibidos, aos quais estavam apegados, como a *Arte* do Pe. Manuel Álvares e a *Prosódia* de Bento Pereira.

Já em 1759 realizaram-se na Bahia concursos para as cadeiras de Latim e Retórica, tendo sido aprovados dezenove candidatos. Portugal enviou professores régios para Pernambuco e depois para Bahia e Pará (alguns não se deram bem e voltaram), pagos pela Coroa, gerando duas classes de mestres: a dos professores da terra, pagos pelas famílias, e a

dos professores de fora, melhor remunerados, o que se constituiu num grande foco de discórdia.

Sem ter pessoal que repusesse os antigos mestres banidos, as autoridades régias foram recrutando, de qualquer maneira, elementos de clero, frades e monges das diversas ordens religiosas (franciscanos, carmelitas, oratorianos, beneditinos, mercedários, capuchinhos e outros), espalhados pela Colônia, e padres seculares – capelães de engenhos e de fazendas – mais alguns letrados pobres, uns pobres coitados que sabiam alguma coisa.

Além do mais,

(...) é tal a impressão que deixaram os jesuítas, a todo o povo que o seu método era o melhor de todos; e tal as saudades que os naturais têm deles que por esse respeito têm todos ódio aos novos métodos que S.M. mandou estabelecer para a reforma dos estudos e deles dizem todos quanto mal se pode excogitar persuadindo a todos que pelo novo método se não pode saber latim, e assim fazem zombaria e escárnio dos ditos novos métodos e por conseguinte também dos professores que os foram ensinar dizendo destes muito mal, e levantando-lhe muitos testemunhos e pondo-os no ódio das gentes.

(Carta de Manuel da Silva Coelho a D. Tomaz de Almeida, 18 – 07 – 1762)²

Quanto aos livros utilizados no ensino elementar, além das Cartinhas – catecismos –, havia a *Breve Instrução para ensinar a Doutrina, ler e escrever aos meninos e ao mesmo tempo os princípios da língua portuguesa e sua ortografia*, escrita por Luiz Diogo Lobo da Silva, governador de Pernambuco, e a obra de Manuel de Andrade Figueiredo *Nova escola para aprender a ler*, publicada, provavelmente, em 1720, bem antes da reforma de Pombal.

O costume de ensinar a ler e a escrever utilizando-se das cartilhas – catecismos (cartinhas) – era comum até o século XIX: Rui Barbosa, no Projeto de Reforma do Ensino Primário, valoriza a inclusão de ensinamentos de ordem moral e cívica e religiosa nos manuais (BANHA de ANDRADE, 1978, p. 119). Em 1770, o rei determinou que se

² O documento encontra-se na Biblioteca da Universidade de Coimbra, Cod.2534, no.35.

ensinasse, nas escolas de ler e escrever, por impressos ou manuscritos de diferente natureza, especialmente pelo *Catecismo Pequeno* do bispo de Montpellier, Carlos Joaquim Colbert, mandado traduzir pelo Arcebispo de Évora. Como se vê, Pombal vai ao enfrentamento, substituindo as cartilhas, que tinham sido utilizadas durante anos, por esse Catecismo. Antônio Leite (1983, *apud* BOTO, 2004, p. 169) sobre ele assim se expressa:

(...) estava eivado de doutrinas jansenistas e galianas, pelo que veio a ser incluído no Índice dos livros proibidos, por decreto de 20 de janeiro de 1721. Foi encarregado por Pombal de mandar fazer a tradução portuguesa deste catecismo, heterodoxo e condenado, o Cardeal D. Cosme da Cunha, arcebispo de Évora, que o mandou adotar na sua arquidiocese para o ensino da doutrina às crianças. O mesmo fizeram outros bispos, naturalmente sob pressão do marquês.

Os alunos aprendiam não só a ler, escrever e contar, mas “o principal cuidado que devem ter os Mestres é instruir na Doutrina Cristã e bons costumes aos meninos, não lhes ensinando coisas supérfluas...” (Estatuto que hão de observar os mestres das escolas dos meninos na Capitania de São Paulo, in: BANHA de ANDRADE, *op. cit.*, p. 18).

Em relação aos estudos secundários, sabe-se que as bibliotecas dos jesuítas eram muito boas e que não ficavam abertas só para os alunos e padres, mas para qualquer um que o solicitasse. Os padres sempre enriqueceram suas bibliotecas não só por suas necessidades pessoais, mas porque, em seus colégios e seminários, ensinavam desde as primeiras letras até os cursos de Filosofia que se equiparavam a verdadeiras faculdades. Rendas que obtinham com a venda dos produtos de suas fazendas eram destinadas à compra de livros, e o acervo era muito rico nas várias áreas do conhecimento. Com sua expulsão e o arrestamento de todos os seus bens, os livros foram confiscados e armazenados, e a grande maioria “delapidada, roubada ou vendida como papel velho a boticários para embrulhar unguentos. O clima úmido e os insetos deram cabo do resto”. (BORBA DE MORAES, 1979, p.6)

3 O ensino primário no Império e início da República

Na fala do trono por ocasião da instalação da Assembleia Constituinte, em 3 de maio de 1823, D. Pedro I assim se expressou sobre a instrução: “Tenho promovido os estudos públicos quanto é possível. Porém, necessita-se para isto de uma legislação particular.” E conclui: “Todas estas coisas devem merecer-vos suma consideração.” (MOACYR, 1936, p.71).

E a Constituição, por ele outorgada em 11 de dezembro de 1823, estipulava em seu artigo 179, alíneas 32 e 33: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos e em colégios e em universidades se ensinam as ciências, as belas artes e as artes.”

Em 15 de outubro de 1827 é promulgada a primeira lei sobre a instrução no Brasil:

Haverão escolas de primeiras letras, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (...) Haverão escolas de meninas nas cidades, vilas e lugares mais populosos (...) As mestras, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de aritmética só às quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica. (in: MOACYR, 1936, p.190).

Deve-se frisar que esses dispositivos não se cumpriram, e o Ato Adicional de 1834 transferiu para as províncias o ensino primário e o secundário, “legalizando a omissão do poder central” (SAVIANI, 2007, p.132).

A partir daí, várias propostas de reforma foram apresentadas com o objetivo de criar um ensino primário na Corte que servisse de modelo às províncias. Coube a Couto Ferraz, Ministro do Império, a tarefa de mudar a situação, o que fez por decreto de 17 de fevereiro de 1854, que, apesar de efeitos bastante limitados, atuou como um marco.

Quanto à organização dos estudos, a escola primária dividia-se, a partir dessa reforma de 1854 – reforma Couto Ferraz –, em duas classes: escolas de primeiro grau e escolas de segundo grau. As primeiras tinham um currículo básico que compreendia “a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município” (art.47).

Nas escolas de segundo grau acrescentava-se:

(...) o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a álgebra, geometria e trigonometria retilínea, a leitura explicada dos Evangelhos e notícias da história sagrada, os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, o ensino da língua e literatura nacional, o ensino das línguas vivas, os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida. (art.79).(in: MOACYR, (1937, p.20)

Ressalta Marcílio (2005, p.86) que, nessas escolas, até pelo menos 1870, havia completa segregação dos sexos: um professor somente lecionava para os meninos e as meninas só tinham aula com uma professora.

Na década de 1920, utilizava-se o método mútuo ou lancasteriano importado da Inglaterra, em que o professor preparava um aluno – decurião – que, responsável por grupos de dez alunos (decúrias), ensinava aos outros. A utilização desse método, que gerou muitos debates, estava expressa como exigência no Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, mas a imposição não se materializou no Brasil, tendo sido objeto de críticas, mesmo em países como a França e a Inglaterra que o utilizaram em larga escala (BITTENCOURT, 1993, p.47-52).

O método nunca foi convenientemente implantado no país, já que necessitava de salas amplas, material didático adequado e uma mudança de atitude do professor, pois condenava os castigos físicos, e os mestres, embora, muitas vezes, reconhecessem a insuficiência da palmatória, julgavam impossível abandoná-la.

Segundo Fernandes (2006, p.65):

(...) nos mais de 15 anos em que se tentou implementar tal método de ensino no Brasil (é de 1823 a fundação da primeira escola lancasteriana aqui), sua presença ou a discussão sobre ele contribuiu para que, paulatinamente, a sociedade brasileira começasse a enxergar as especificidades da escola e da instrução escolar, segundo suas necessidades de um espaço apropriado, materiais didático-pedagógicos e formação de professores, e não mais nos moldes da educação doméstica nos quais o ensino vinha sendo concluído até então.

Após ele, o que se vê nas escolas são métodos mistos, isto é, que procuravam conjugar as vantagens trazidas pelo lancasteriano com as do ensino individual, mas só a partir de 1879, com a reforma Leôncio de Carvalho, é que se lança um novo olhar sobre o aluno e seu processo de aprendizagem. Trata-se do método intuitivo, também conhecido por “lição de coisas”, em que, apoiada nas ideias de Pestalozzi (1756-1827) e Froebel (1782-1852), a escola desvia sua atenção para o aluno: “(...) antes de tudo é preciso aprender a ensinar para... ensinar a aprender” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p.102). O ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. O professor deveria se valer dos objetos da escola (mesa, carteira, giz, papel) ou levados a ela (pedra, madeira) que permitissem ao aluno sentir, observar, isto é, desenvolver uma percepção sensorial.

Dentro dessa perspectiva, fariam também parte da rotina escolar visitas às circunvizinhanças ou a observação minuciosa de cartazes e gravuras em livros produzidos especialmente para a “lição de coisas” ou de outros conteúdos (FERNANDES, 2006, p.67). Como se pode observar, sob a influência das ideias de Rousseau, a criança passa a ser vista como um ser com características próprias e não mais como um adulto em miniatura, necessitando de uma escola voltada para ela e não mais centrada na figura e na ação do professor, ao qual cabia a tarefa de acrescentar os ensinamentos morais e cívicos e de refletir sobre os conteúdos propostos.

Quanto à idade das crianças, Ariès (2012) destaca que, no século XVIII, há uma separação entre a primeira (5-6 anos) e a segunda infância, podendo a criança entrar para a escola com 9-10 anos. Era também permitido que crianças dessa idade frequentassem a mesma classe com adolescentes de 15-18 e rapazes de 19-25:

O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, ‘a imbecilidade’, ou a incapacidade dos pequeninos. Raramente era o perigo que sua inocência corria... (ARIÈS, 2012, p.115).

E continua:

Não se sentia ainda a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude. Essas duas categorias de idade ainda

continuavam a ser confundidas; elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas. (ARIES, 2012, p.115).

Até o Ato Adicional não havia nenhum sistema de formação dos professores, e era necessário que se pensasse neles: a primeira escola normal foi fundada em Niterói, em 1835, e fechada em 1851; outras escolas foram fundadas, em 1842, na Bahia e em Ouro Preto, mas tiveram vida efêmera. Minas Gerais, em 1879, contava com cinco escolas.

A origem das escolas normais remonta ao século XVII quando Jean Baptiste de la Salle fundou, em Reims, um seminário de formação de mestres-escolas (MARCILIO, 2005, p.10). Como já se ressaltou aqui: “(...) era preciso, assim, reorganizar a escola, preparar os professores, fazê-los aprender a aprender...” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p.102).

Em 1847 é instalada a de São Paulo, suspensa em 1867, sob a alegação de falta de verbas, reaberta em 1874, fechada em 1877, recriada definitivamente no fim do Império, em 1880, que vai se tornar a Escola Normal Caetano de Campos onde se experimentava o método intuitivo. Em 1910, devido à grande procura é criada a Escola Normal do Brás e, em 1920, havia, em todo o Estado de São Paulo, vinte dessas escolas. Apesar da vida efêmera dessas instituições, sua criação mostra uma mudança em relação à formação do educador.

Em relação às instalações, os prédios deveriam ser apropriados, construções monumentais, com salas amplas, grandes janelas, instalados em grandes terrenos, construídos, no caso de São Paulo, pelo renomado escritório de Ramos de Azevedo. São os grupos escolares, reunião de 4 a 10 unidades (escolas isoladas) com separação por idade, sexo e uma professora para cada sala.

Wolff (in MARCÍLIO, 2005, p.177) afirma:

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governo pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações (...). Um dos atributos que resultam dessa busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas edifícios muito evidentes, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental.

Na mesma direção, expõe Faria Filho (2000, p.147):

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber, encarnavam*, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX, o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares, projetavam um futuro em que, na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista... (grifos do autor)

4 Sobre o ensino da língua materna

Na tentativa de organizar o ensino, inúmeras reformas se sucederam, merecendo de VERÍSSIMO (1890, p. XXXVI) o seguinte comentário: “Todas as reformas serão inúteis se, como até aqui tem sucedido, se continuar a não praticá-las ou apenas praticá-las na sua letra e não no seu espírito.” Dentre essas reformas merece destaque a chamada reforma Leôncio de Carvalho.

O Presidente do Gabinete, Cansação de Sinimbu, escolhe, como Ministro do Império, um jovem professor da Faculdade de Direito de São Paulo, Carlos Leôncio de Carvalho, partidário de uma ampla reforma de ensino, cujo sistema, dizia, “oferece gravíssimos inconvenientes que só poderão ser extirpados por meio de uma medida, que tanto tem de simples, quanto eficaz – o ensino livre”, ao qual atribuía a grandeza dos Estados Unidos (MOREIRA, 1942, p. XXII) e, em 1879, *ad referendum* da Legislatura, baixa um decreto reformando o ensino primário e secundário do município da Corte.

No ano seguinte, Rui Barbosa é designado, pela Assembleia Geral, relator da proposta (à qual se dedicou com afinco), resultando de seu estudo dois alentados substitutivos: um tratava do ensino superior e secundário; e outro, do ensino primário e de várias instituições complementares. A proposta, publicada somente em 1883, não teve andamento, pois não foi objeto de debates, embora a repercussão tivesse sido grande.

No item VII trata Rui dos *Métodos e Programa Escolar*, dedicando o parágrafo 5º ao ensino da *Língua Materna – Gramática*, propondo uma mudança substantiva no ensino da gramática na escola primária.

Munido de ampla documentação – parte de Bréal, Bain, Max Müller, Whitney, Brachet e outros – e seguindo os princípios do evolucionismo aplicados à língua, segundo os quais a língua é um organismo vivo, insurge-se contra o ensino da gramática como até então praticado, assim se expressando:

Que o ensino da língua não se confunde com o ensino da gramática, não é lícito contestar. Mas nem a qualificação mesma da gramática se pode estender a essa tecnologia de abstrações inúteis, que, aliás, suplício inútil da infância na escola, absorve a mais larga parte do plano de estudos primário, fazendo, em pura perda de entendimentos, “correr tantas lágrimas” (Bréal). Nobre e profícua aplicação da inteligência é a gramática, mas não entendida como entre nós; não encarada como urdidura metafísica; não apresentada como jogo de fórmulas e categorias ideais; mas considerada como um produto histórico, como a carta da evolução real da língua, como ciência e observação escrita. (BARBOSA, 1883, v. X, t II, p. 219)

Defendendo princípios que a pedagogia e a linguística aplicada hoje propugnam, cita Bréal:

Ensina-se em demasia a língua vernácula como língua morta: supõe-se que o aluno a ignora; que não a falou antes de entrar à escola. Essas partes do discurso que lhe ensinai, muito há que lhe as conhece; dos substantivos, dos pronomes faz uso, longo tempo antes de transpor o soalheiro escolar. Maravilha é sempre o ver o quanto sabem as crianças. (p. 224)

Continua Rui:

Mas é precisamente a ideia oposta que prevalece entre nós. O primeiro passo da gramática usual consiste numa definição, e de definições, de classificações, de preceitos dogmáticos se entretetece todo este ensino. Em todo esse longo e penoso curso de trabalhos que nos consomem o

melhor do tempo nos primeiros anos de estudo regular, não se sente, não há, não passa o mais leve movimento de vida. Como se as teorias fossem a primeira, e não a última expressão da atividade intelectual no desenvolvimento do indivíduo, ou da humanidade. Como se o uso não fosse anterior às regras. Como se a definição não pressupusesse o conhecimento cabalmente real do objeto definido. Como se a linguagem, numa palavra, não precedesse necessariamente as codificações gramaticais! (p. 227)

E conclui:

(...) o que nas escolas populares entre nós se professa não é nem a gramática viva do uso constante e inteligente da boa linguagem (...). É o estudo absurdo, infecundo, nocivo da terminologia gramatical, estudo que todos os pedagogos modernos acusam de travar, na escola, o adiantamento dos alunos e a que Herbert Spencer, com sobejos fundamentos imprimiu o estigma de “MIL VEZES ESTÚPIDO”. (p.230; destaques do autor)

Insiste em mostrar as conseqüências dessa forma de tratar o ensino da língua materna dizendo que os maus hábitos contraídos na escola permanecem pela vida afora com “o enjoo pelo estudo, o desamor das letras e a repugnância ao trabalho mental” (p.228).

Ainda: “No ensino da língua materna, o primeiro dos deveres da escola consiste em “não dar a ler ao aluno senão palavras que ele possa compreender, palavras que designem objetos situados no seu campo de observação e em que ele se interesse (p.234). E a esse propósito cita Bain: “Antes que o aluno haja compreendido todas as partes do discurso, não é lícito dar-lhe uma só regra de gramática, ou corrigir segundo os princípios dela um só dos seus erros.” (p. 235)

E o que propõe Rui para o ensino da língua materna? Apoiando-se em Bréal para quem não há irregularidades na língua para os falantes nativos, elas só existem para os estrangeiros, diz ser necessário “familiarizar o discípulo com o uso da linguagem como realidade quotidiana de primeira importância, não como composto de abstrações teóricas”. (p.236).

Formula, então, como conclusão, orientações para o ensino da língua materna, dentre as quais destacam-se:

Da escola elementar (a escola de primeiro grau) há de ser absolutamente excluído o ensino das teorias gramaticais. A cultura da língua vernácula principiará desde o primeiro momento do curso elementar pelos processos intuitivos. A base de toda esta espécie de ensino consistirá nos exercícios práticos de expressão e relação do pensamento. De composição e estilo, exercícios que constituirão “a pedra de toque dos estudos” (Bréal).

Esse ensino resultará do complexo dos trabalhos escolares, cada um de cujos estudos contribuirá para o cultivo da língua materna, especialmente o estudo das ciências de observação que devem dominar toda a escola. (p. 252)

A proposta de Rui integra-se no contexto geral da época em que predominam os desejos de mudanças sociais e científicas, com a preocupação de aplicar ao estudo das línguas o mesmo rigor e os mesmos métodos das ciências naturais, representando um esforço para afastar-se das orientações da Gramática Geral que até então dominavam nossa gramática.

5 Obras didáticas de língua portuguesa para a infância

O crescimento de uma classe média vai acarretar a multiplicação de escolas, tanto primárias quanto secundárias, já que uma das formas de esse segmento diferenciar-se era pela instrução, favorecendo o surgimento de um pequeno mercado editorial, com o lançamento de obras de cunho didático (no caso, gramáticas). Se até então a maioria dessas obras era importada de Portugal (a *Gramática Elementar* de Caldas Aulete, por exemplo, foi aqui largamente utilizada), agora surgem obras escritas por brasileiros e aqui editadas (FÁVERO; MOLINA, 2006).

A Independência e o Romantismo, quando o país passou a receber outras influências que não somente a de Portugal, não interferem na estrutura da escola, que se mostra insensível às polêmicas sobre o português aqui falado. O modelo de língua a ser preservado é o dos grandes escritores, em suma, a escola é a mesma da época colonial. Alencar não chega, por exemplo, ao Colégio Pedro II.

Não se deve esquecer de que Portugal nunca permitira a instalação de tipografias na Colônia, e todas as tentativas de o fazer foram severamente punidas. O primeiro jornal brasileiro, *Correio Brasiliense*

(1808-1822) produzido por Hipólito José da Costa era editado em Londres e aqui a Imprensa Régia, criada por D. João VI, em 1808, imprimia o primeiro jornal institucional, *A Gazeta do Rio de Janeiro*, com o objetivo inicial de imprimir exclusivamente documentos oficiais.

Hallewell, em sua obra *O livro no Brasil* (1985, p.208), mostra que a expansão do sistema educacional viabilizou a produção de livros:

Os últimos vinte anos do Império assistiam a alguma melhora, pelo menos quantitativamente, com a duplicação do número de escolas (de 3561 para 7500), e na proporção de escolares relativamente à população (de 1.2% para 2.1%). São Paulo foi suficientemente progressista para tornar o ensino primário obrigatório apenas quatro anos depois da Inglaterra (...). A revolução na educação brasileira começou mais ou menos no último ano do Império, quando os políticos finalmente tomaram consciência do atraso da nação e a crescente prosperidade do comércio cafeeiro proporcionou os recursos necessários, pelo menos no centro e no sul do país.

Houve forte vinculação entre os livros didáticos e os professores, cujas anotações para seus cursos, organizadas e sistematizadas, transformaram-se em livros. Mesmo quando lecionavam outras disciplinas, esses professores tinham preferência na escolha, como João Ribeiro, professor de história, que teve adotados vários de seus livros de caráter filológico, bem como Silvio Romero, professor de filosofia cujas obras *História da literatura brasileira* e *Compêndio de história da literatura brasileira* (em coautoria com João Ribeiro) tiveram largo uso no Colégio Pedro II. Além desses, devem ser citados Júlio Ribeiro (1881), Pacheco de Silva e Lameira de Andrade (1887), Maximino Maciel (1887/1894), Eduardo Carlos Pereira (1907), Said Ali (1924) e outros.

Sobre a importância desse período para o livro didático, Pfromm Neto *et al.* (1974, p.160), assim se expressam:

A despeito da precariedade do sistema de ensino que o Império legou à República e a despeito dos inúmeros fatores – econômicos, políticos, geográficos, sociais – que limitavam a qualidade, o alcance e as intenções da literatura didática brasileira no século passado, é negável que, tanto no domínio das cartilhas como no dos textos mais adiantados de leitura, as últimas décadas do século

XIX e o início do século atual [século XX] correspondem a um período de transição importante: o da nacionalização da literatura didática e do aperfeiçoamento sensível do conteúdo e dos métodos de ensino.

A multiplicação das instituições escolares, o olhar voltado para a criança, propiciando a preocupação com o material didático especialmente dedicado a ela, e a necessidade de propagação dos ideais republicanos fizeram com que muitos autores começassem a criar gramáticas para a infância ou a traduzir obras (por exemplo, *Coração*, de E. de Amicis) que respondessem a esses requisitos. Como as pesquisas sobre o que era ser criança eram recentes, não havia clareza sobre como elaborar uma obra especialmente dedicada a elas e o que os autores faziam, na realidade, era sintetizar a teoria gramatical exposta (FÁVERO; MOLINA, 2006).

Podem ser citadas:

- *Gramática elementar da língua portuguesa* – Filipe Benício de Oliveira Conduru (1850), que alcançou 11 edições;
- *Gramática da infância* – Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1864);
- *Pequena gramática da infância* composta para uso das escolas primárias – Joaquim Maria de Lacerda (provavelmente do último quartel do século XIX);
- *Gramática expositiva* (curso elementar) – Eduardo Carlos Pereira (1907).

Merece destaque a *Gramática Portuguesa* (curso primário) de João Ribeiro, escrita em 1886, mas que já passara por reformulações em 1913, 67^a edição (a edição consultada), pois ela se mostrou pensada para crianças, apresentando ilustrações (na parte relativa à sintaxe) e uma série de exercícios propostos para cada unidade ensinada. Apesar de os pressupostos das correntes naturalistas já fazerem parte de compêndios como esse, João Ribeiro define gramática como o conjunto das regras segundo as quais se fala ou escreve corretamente a língua, mostrando seu apego ao modelo greco-latino e reforçando: “Aquele que estuda a gramática já fala naturalmente sua língua. A gramática não lhe ensina mais que a análise de suas próprias palavras, mostrando-lhe o uso das pessoas doutas e dos bons escritores.” (p. 9).

Cabe uma palavra ainda sobre os livros de redação publicados na época. Fernandes (2001, p.7), em levantamento realizado em acervos de bibliotecas e consultas a livros que apresentam a história do livro no Brasil, encontrou os seguintes títulos, feita a ressalva, pela autora, de que possivelmente devam ter sido publicados outros, mas, pelo fato de os livros didáticos serem vistos como material de curta duração não são conservados em bibliotecas públicas ou de colégios, ficando circunscritos ao período em que as escolas os adotaram:

- *Exercícios de estilo* – Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho (1885);
- *O estilo em ação ou A arte de escrever ensinada pela prática* – G. Rodrigues (1895);
- *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias* – Olavo Bilac e Manuel Bonfim (1899);
- *Manual de estilo* – José Oiticica (1925).

No livro de Felisberto de Carvalho, não há preocupação com que o aluno desenvolva sua criatividade nem que exponha suas ideias com coerência. De acordo com o pensamento da época, reforça-se, busca-se treinar a capacidade de reprodução do aluno, fornecendo-se, inclusive, uma versão do texto a ser reproduzido. Critica-se a memorização, herança do período anterior, mas propõe-se que o aluno siga um modelo, na esperança de que isto o levaria ao desenvolvimento de sua capacidade de redigir. Ressalta, ainda o autor, que os textos contêm “só pensamentos puros e são capazes de despertar no coração da infância sentimentos nobres” (FERNANDES, 2001, p.71).

O livro de Bilac e Bonfim, publicado em 1899, diferentemente do de Felisberto de Carvalho, traz abordagens direcionadas à questão da língua, como o uso de adjetivos não generalizadores, de orações explicativas, o uso abusivo de conectores etc., sempre voltado para o bem escrever e como atingi-lo. Nas obras da época (o mesmo ocorre com o livro de Felisberto de Carvalho) significa estar de acordo com a norma culta.

Conclusão

Terminado o trabalho, com a apresentação das obras didáticas (gramáticas e livros de redação) para a infância, publicadas no Império e primeiros anos da República, é necessário lembrar seu objetivo: examinar a situação do ensino primário no período focado, especialmente o ensino da língua portuguesa, a luta contra o analfabetismo, a busca pela valorização da língua nacional, a valorização de nossa cultura, bem como a apresentação da produção didática de obras dirigidas à infância e utilizadas por professores particulares ou do curso Primário ou Elementar.

No tocante ao ensino da língua portuguesa, dentre tantas reformas havidas no período, destacou-se a reforma proposta por Leôncio de Carvalho, com o Parecer de Rui Barbosa, de grande repercussão.

Ressalte-se também que os livros destinados às crianças, embora dissessem ser a elas destinados, pouco diferiam dos do Curso Superior, excetuando-se o de João Ribeiro que mostra nitidamente ter sido escrito para crianças. Todos eles serviam não só para ensinar a ler e a escrever corretamente a língua, mas também para auxiliar na formação do educando, inculcando-lhe valores morais.

Retomando as palavras de White, citadas no início deste trabalho, pode-se dizer que se procurou pegar os fios da história e atá-los com o social para descobrir a trama enredada, lembrando que o ato de saber possui um horizonte de retrospecto e um de projeção (AUROUX, 1989) e esse saber não destrói seu passado, ao contrário, ele o organiza e o acolhe, do mesmo modo que antecipa seu futuro, pois, como diz o mesmo Auroux (1989): “Sans mémoire et sans projet, il n’y a tout simplement pas de savoir.”

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012 [1978].

AUROUX, S. *Histoire des idées linguistiques*. Paris: Pierre Mardaga. 1989. T. 1.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.

AZEVEDO, J. L. de. *O marquês de Pombal e sua época*. Rio de Janeiro/Lisboa: Anuário do Brasil; Seara Nova; Renascença Portuguesa, 1922.

BANHA de ANDRADE, A. A. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Edusp; Saraiva, 1978.

BARBOSA, R. *Obras completas*. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instituição pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t.1, 2,3,4, V. ed. 1947 [1883].

BARROS, J. de. *Gramática da língua portuguesa*. Cartinha, gramática, diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha. Reprodução fac-similada, leitura, introdução e anotações por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971.

BITTENCOURT, C. M. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BLOCH, M. *Introdução à história*. Lisboa: Europa/América, 2010.

BORBA de MORAES, R. *Livros e bibliotecas no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

BOTO, C. Iluminismo e educação em Portugal. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARDIM, F. *Tratado da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Edusp, 1980 [1584].

CARNEIRO LEÃO, A. *O Brasil e a educação popular*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1917.

CHARTIER, R. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DELLESALLE, S.; CHEVALIER, J. C. *La linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914*. Paris: Armand Colin, 1986.

FALCON, F. C. *A época pombalina*. São Paulo: Ática, 1982.

FARIA FILHO, L. M. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T. et al (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.

FRANZEN, B. V. *Os jesuítas portugueses e espanhóis e sua ação missionária no sul do Brasil e Portugal (1580-1640)*. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

- FÁVERO, L. L. *As concepções linguísticas no século XVIII - a gramática portuguesa*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996.
- FÁVERO, L. L. Heranças - a educação no Brasil colônia. *Revista da Anpoll*, n. 8, p.87-102, 2000.
- FÁVERO, L. L. A política linguística na América Latina colonial e as línguas gerais. *Actas do 8º. Congreso de Linguística General*, Madri, 2009.
- FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. *As concepções linguísticas no século XIX – a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- FÁVERO, L. L.; MOLINA, M.A.G. A construção do saber escolar – gramáticas da infância. *Congresso da Alfal*. 2014. Inédito.
- FERNANDES, G. *Livros de redação no Brasil: o começo de uma história*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2001.
- FERNANDES, G. *Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história*. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2006.
- HALLEWELL, L. *O livro no Brasil*. São Paulo: Queroz Editor; EDUSP, 1985.
- LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.
- MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel/Imprensa Oficial, 2005.
- MATTOS, L. A. de. *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.
- MOREIRA, T.M. Prefácio às *Obras Completas de Rui Barbosa*. Ministério da Educação e Saúde, v. IX, t.1, 1942.
- MOREIRANETTO, C. de A. *Índios da Amazônia, de maioria a minoria – 1750-1850*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- MOACYR, P. *A instrução e o império*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936. vol.1.
- MOACYR, P. *A instrução e o Império*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937. v. 2.

- NEBRIJA, A. *Gramática castellana*. 6.ed. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1946 [1492].
- PFROMM NETO, S. et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.
- RIBEIRO, J. *Grammatica Portuguêza – Curso Primário*. 94. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1937.
- RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas; 500 anos de descobertas e perdas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, PUC/SP, n.9, p.82-104, 1993.
- ROSA, M. C. A língua mais geral do Brasil nos séculos XVI e XVII. In: FREIRE, J. R. B.; ROSA, M. C. (Org.). *Línguas gerais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003. p.133-146.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas - SP: Editores Associados, 2007.
- SILVA, A. D. *Da Coleção da legislação portuguesa (1750-1820)*. Lisboa: Tipografia Maignense, 1830.
- VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. São Paulo: Francisco Alves, 1890.
- WHITE, H. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Edusp, 1992.