

Fernando Vojniak

**O IMPÉRIO DAS PRIMEIRAS LETRAS:  
UMA HISTÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CARTILHA  
DE ALFABETIZAÇÃO NO SÉCULO XIX**

Tese submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em História da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para obtenção do grau de  
Doutor em História.

Orientador: Profa. Dra. Maria de  
Fátima Fontes Piazza

Coorientador: Profa. Dra. Maria  
Teresa Santos Cunha

Florianópolis  
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vojniak, Fernando

O império das primeiras letras [tese] : uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX / Fernando Vojniak ; orientadora, Maria de Fátima Fontes Piazza ; co-orientadora, Maria Teresa Santos Cunha. -Florianópolis, SC, 2012.

328 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História.

Inclui referências

1. História. 2. História do livro. 3. História da leitura e da escrita. 4. Cartilha de alfabetização - Século XIX. 5. Métodos de ensino - Brasil Império. I. Piazza, Maria de Fátima Fontes. II. Cunha, Maria Teresa Santos. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em História. IV. Título.

FERNANDO VOJNIAK

**O IMPÉRIO DAS PRIMEIRAS LETRAS: UMA HISTÓRIA DA  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CARTILHA DE ALFABETIZAÇÃO NO  
SÉCULO XIX**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em História”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 14 de Junho de 2012

---

Profa. Dra. Eunice Sueli Nodari  
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em História

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Fontes Piazza  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha  
Co-Orientadora  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da  
Silva Frade  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Tânia Maria Tavares Bessone  
da Cruz Ferreira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Clarícia Otto  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Maria Bernardete Ramos Flores  
Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Nucia Alexandra Silva de Oliveira  
Suplente  
Universidade do Estado de Santa Catarina



*Dedico este trabalho a meu pai in memoriam.*



## AGRADECIMENTOS

À professora Maria de Fátima Piazza, pela sua competência e rigor na orientação e pela sua companhia sempre alegre e motivante.

À professora Maria Teresa Santos Cunha, pela sua contribuição decisiva e especializada na co-orientação.

Às professoras Isabel Cristina Frade, Tânia Bessone, Clarícia Otto e Cristiani Bereta, pelas sugestões indicadas na ocasião da defesa desta tese que possibilitaram novos e possíveis caminhos a serem seguidos para o aprofundamento desta pesquisa.

À professora Maria Bernardete Ramos, mestra dos nossos trabalhos na linha de pesquisa Políticas da Escrita, da Imagem e da Memória, e no Laboratório de História e Arte.

À professora Eunice Nodari, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História, à Cristina Sheibe, Joana Pedro, João Klug, Cynthia Machado Campos, Ana Brancher e demais professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina.

À professora Andréa Daher pelas suas aulas inspiradoras no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

À professora Lúcia Locatelli Flores pela gentil contribuição na revisão dos trabalhos.

À Josiana Schmidt, *mon ami*, sempre disposta para contribuir com os trabalhos de tradução.

Aos amigos e colegas José Augusto Alves Netto, Clarice Caldini Lemos e Rafael Hoerhann e aos amigos Marcelo Carraro, Kauê Remor, Igor Salami e os irmãos Diego e Daniel de Moura com quem, há anos, divido as alegrias e tristezas da vida.

À Josiane Roza de Oliveira e Monique Florêncio Aguiar.

À minha mãe, D. Lidovina, ao meu irmão Rodrigo e à sua esposa Deomara, minha família que agora volta a crescer com a chegada do pequeno Artur, meu primeiro sobrinho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pela concessão de uma bolsa que me permitiu dedicação exclusiva na pesquisa até começos de 2011 quando passei a integrar o quadro docente da Universidade Federal da Fronteira Sul.



*“Homines dum docent discunt”*

Sêneca, *Epistulae ad Lucilium* (7,8)



## RESUMO

Situada no âmbito dos estudos da história cultural do livro e da leitura, esta pesquisa é uma abordagem histórica da cartilha de alfabetização no século XIX. Priorizando o período imperial brasileiro, compreendido entre 1822 e 1889, estabeleceu-se o seguinte problema: como o manual destinado ao ensino da leitura e da escrita, mais tarde chamado de cartilha de alfabetização, se institucionalizou? A narrativa deste processo de institucionalização seguiu três linhas de investigação – as condições da produção, as condições da autoria e as condições da leitura – que constituem os três capítulos da tese. Para se compreender, então, estas condições, o *corpus* documental, além dos livros destinados ao ensino da leitura e da escrita publicados no período, incluiu informações biográficas dos autores, relatórios escolares, documentos de legislação, regulamentos e normas, correspondências oficiais, catálogos de referência e estudos especializados.

**Palavras-chave:** História do livro. História da leitura. Cartilha de alfabetização. Métodos de ensino. Leitura. Escrita.



## **ABSTRACT**

Located in the studies of cultural history of books and reading, this research is a historical approach to literacy textbook in the nineteenth century. Prioritizing the Brazilian imperial period, between 1822 and 1889, it has been established the following problem: how was the manual for the teaching of reading and writing, later called the booklet of literacy, institutionalized? The narrative of this institutionalization process has followed three lines of inquiry - the conditions of production, the conditions of authorship and the conditions of reading - which are the three chapters of this thesis. To understand these conditions, the documentary corpus besides the books for teaching reading and writing published in the period, has included biographical information from the authors, school reports, documents legislation, regulations and rules, official correspondence, reference catalogs and specialized studies.

**Keywords:** Book History. History of Reading. Literacy Textbook. Teaching Methods. Reading. Writing.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Página 3 do Cartapácio de Sílabas de Leão de Sá.....	100
Figura 2. Roda de aprender a ler de João de Barros.....	171
Figura 3. Lição n. 8 do manual de caligrafia de Manuel de Andrade de Figueiredo.....	174
Figura 4. Lição da letra L do Método Castilho.....	177
Figura 5. Lição da letra L do Método Lemare.....	177
Figura 6. A distinção silábica da Cartilha Maternal.....	179
Figura 7. Detalhe das gilotagens do “Plágio” de Vicente Martins.....	181
Figura 8. Primeiras letras do alfabeto ilustrado de Luiz Francisco Midosi.....	231
Figura 9. Alfabeto ilustrado e diferentes tipos de alfabetos da <i>Coleção de cartas</i> impressa na Tipografia Brasiliense.....	232
Figura 10. Exercícios de silabação da <i>Coleção de cartas</i> impressa na Tipografia Brasiliense.....	233
Figura 11. Exercícios de silabação com nomes da <i>Coleção de cartas</i> impressa na Tipografia Brasiliense.....	233
Figura 12. Detalhe das lições da <i>Cartilha Maternal</i> .....	244
Figura 13. Detalhe das lições da <i>Cartilha Maternal</i> .....	244
Figura 14. O Compassador.....	266
Figura 15. Ilustração do modo correto de pegar na pena.....	269
Figura 16. Esboço arquitetônico de sala de aula.....	273
Figura 17. Experiências e instrumentos do Gabinete de Psicologia Pedagógica da Escola Normal da Praça da República em São Paulo..	278
Figura 18. Aparelho para o estudo do senso muscular e dos movimentos dos membros superiores.....	279



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AGCRJ - Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro
- AN - Arquivo Nacional
- BNF - Biblioteca Nacional da França
- BNP - Biblioteca Nacional de Portugal
- BPERGS - Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul
- FBN - Função Biblioteca Nacional
- IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
- NUDOM - Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II
- RGPL - Real Gabinete Português de Leitura



## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	7
<b>RESUMO</b> .....	11
<b>ABSTRACT</b> .....	13
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	15
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	17
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO LIVRO ESCOLAR DE PRIMEIRAS LETRAS NO IMPÉRIO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA</b> .....	49
1.1 DO CATECISMO À CARTILHA: A LEITURA ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA.....	49
1.2 O ORAL E O RITUAL: FAZER OUVIR, QUERER DIZER.....	59
1.3 VERNACULIZAÇÃO DO ENSINO DO LATIM E VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA .....	73
1.4 SOBRE A CIRCULAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES E A EMERGÊNCIA DOS PRIMEIROS MANUAIS BRASILEIROS DESTINADOS AO ENSINO DA LEITURA .....	95
1.5 EM VERSO E PROSA: CARTILHAS PARA LER E ESCREVER .....	107
<b>2 “... COMO PINTORES DE MINIATURA”: CONDIÇÕES DE ESCRITA E AUTORIA DE MANUAL</b> .....	123
2.1 ADVERTÊNCIA .....	123
2.2 PRODUÇÃO DE MANUAL DIDÁTICO E AUTORIA: SABERES COLETIVOS PARTILHADOS .....	124
2.3 DILETANTES E PROFISSIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO: O STATUS DE QUEM FALA.....	131
2.4 OS LUGARES INSTITUCIONAIS E AS POSIÇÕES DO SUJEITO: PROMOÇÃO DA OBRA E PROJEÇÃO DO AUTOR	142
2.4.1 <i>O associativismo científico e sócio-cultural</i> .....	142
2.4.2 <i>Professores-autores e formas institucionais da promoção de métodos e cartilhas</i> .....	147
2.5 OUTRAS VOZES NO TEXTO: UM QUADRO DE REFERÊNCIAS .....	159

2.6 A ARTE DA LETRA NA OFICINA DO MANUAL ESCOLAR .....	169
2.6.1 <i>Oralidade e visualidade: da performance à oficina tipográfica</i> .....	170
2.6.2 <i>Tradição oral e cultura visual: aperfeiçoamento da técnica e persistência da oralidade</i> .....	182
<b>3 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E A REAÇÃO DO LEITOR.....</b>	<b>185</b>
3.1 OS LIVROS NA ESCOLA DO LER, ESCREVER E CONTAR NO IMPÉRIO: DO AMOR A DEUS AO AMOR À PÁTRIA.....	185
3.2 RECEPÇÃO, APROPRIAÇÃO E REAÇÃO .....	198
3.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: MÉTODOS-SISTEMA E MÉTODOS DE ABORDAGEM.....	216
3.3.1 <i>A leitura instrumentalizada</i> .....	216
3.3.2 <i>Métodos-sistema entre preceptores, monitores e professores</i> .....	219
3.3.3 <i>Métodos de abordagem no ensino-aprendizado da leitura e da escrita</i> .....	227
3.3.4 <i>Métodos sintéticos nas cartilhas e escolas do império</i> ....	230
3.3.5 <i>Soletração e silabação</i> .....	234
3.3.6 <i>Métodos fonéticos</i> .....	242
3.3.7 <i>Os métodos analíticos no século XIX: notas para uma história da circulação das ideias de Joseph Jacotot (1770-1840) no Brasil</i> .....	246
3.4 ERGOLOGIA NA CLASSE: A CULTURA MATERIAL E A ENGENHARIA HUMANA NA ESCOLA .....	257
3.5 APRENDER A LER “COM”, “SEM”, “ATRAVÉS” OU “APESAR” DA CARTILHA? .....	279
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>289</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>295</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>311</b>

## INTRODUÇÃO

Manuais, cartilhas, compêndios, cartas, cartapácios, lições e seletas; catecismos, livrinhos de oração e manuais de confessores; gramáticas, dicionários, vocabulários, almanaques e enciclopédias; manuscritos, coleções de charadas, fábulas, versos, poesias, cantos, contos e romances; mapas, atlas, guias e exercícios; cursos, cadernos, leituras, alfabetos e ornamentos; métodos, sistemas, resumos, coleções, opúsculos, regras e instruções; memórias, histórias, princípios, doutrinas, enciclopédias, periódicos e tratados; discursos, diálogos, descrições e repertórios; regulamentos, traduções e recreações... Ao estudar a história dos livros escolares para “alfabetização”<sup>1</sup> no âmbito mais geral da história do livro e da cultura escolar no Brasil Império, o pesquisador se depara com esta variada e aparentemente incoerente lista de “gêneros textuais” que desfilam nos catálogos de referência quando o assunto é o estudo dos recursos empregados na mobilização daqueles “equipamentos intelectuais de base da cultura escrita”, isto é, das capacidades de “ler, mas também escrever (mais tarde redigir) ou calcular por escrito” (HÉBRARD, 1999, p. 38). Essas referências – espécie de fomento da escola do ler, escrever e contar – dão contorno à lógica das práticas de escolarização da leitura, da escrita e das operações básicas da matemática e, ao mesmo tempo, da produção de livros ou manuais “didáticos” e constituem-se, portanto, um dos principais caminhos para o conhecimento das antigas práticas de leitura e escrita.

---

<sup>1</sup> O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização de crianças passou a ser denominado como processo de “alfabetização” no Brasil somente no período entre o final do século XIX e início do século XX. Durante o século XIX esse processo era denominado, geralmente, ensino das “primeiras letras”, e o livro destinado a esta instrução se chamava, entre outros, “compêndio”, “cartilha”, “lição”, “guia”, “método”, “memória” ou “manual”. Essa generalização da denominação do processo de alfabetização no começo do século XX foi estudada por Maria do Rosário Longo Mortatti, na conferência intitulada *História dos métodos de alfabetização no Brasil*, durante o seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 mar. 2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2010.

Declinar, assim de chofre, esse avultado repertório que sequer forma um corpo referencial pela multiplicidade morfológica, não tem outro motivo senão o de exemplificar a complexidade conceptual colocada ao estudo da história dos manuais escolares, pois tal estudo envolve o reconhecimento da especificidade de uma prática de escrita, mas, ao mesmo tempo, a contemplação das várias dimensões da escrita dos livros escolares, seus tipos, usos, problemas de classificação, conteúdos, gêneros de discurso e seu variado repertório de recursos pedagógicos e didáticos; além disso, esse estudo requer também essa aporética articulação entre o geral e o particular.

Figurando num inventário particular, num anúncio de jornal, no catálogo de uma biblioteca ou livraria, ou, ainda, no relatório de um censor, esses diferentes escritos compostos em diversos “gêneros textuais” estão relacionados, direta ou indiretamente, aos processos de universalização da *leitura* desde o século XVI e da *escritura* mais fortemente a partir do século XIX. O estudo, portanto, dos recursos empregados nos processos de difusão da leitura como conhecimento e (in)formação (MAGALHÃES, 2006, p. 6) – quer nas atividades da escrita não apenas como apoio da memória, mas até como sua substituta, quer nas atividades simultâneas da leitura e da escrita como porta de entrada no mundo escolar – passa pelo campo da história do livro e dos manuais escolares e aqui, especialmente, pela compreensão da constituição de um objeto mais específico: a cartilha para o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita.

Após a Independência, a *difusão da leitura* e da instrução pública tornou-se importante meio tanto para a afirmação, quanto para a transformação da nação e da civilização imperial e depois republicana. Assim, os métodos empregados e as condições da instrução primária, naturalmente, tornaram-se problema nacional. Entre os historiadores brasileiros que se dedicaram à história da leitura e da escrita através da investigação de manuais e livros didáticos, parece não haver dúvidas de que o século XIX guarda um momento singular na era moderna, e, no interior dele, os anos que circundam a queda do império e a ascensão da república ganharam maior ênfase e referência, pois que constituíram uma fase polêmica, de acirradas disputas entre autores e defensores de métodos e compêndios. Os últimos anos do império marcaram o aparecimento de um debate científico prolífico em torno do problema dos métodos do ensino da leitura que se estendeu pelas primeiras décadas da república, de maneira que esse período passou a ser descrito

como fase de “metodização do ensino da leitura” (MORTATI, 2000, p. 41-76).

Contudo, a primeira metade do século XIX parece ser a fase menos estudada. A baixa incidência de trabalhos que se dedicaram ao estudo dos manuais utilizados no ensino-aprendizado da leitura e da escrita no Primeiro Reinado, no interregno do Período Regencial e nos primeiros decênios do Segundo Reinado pode estar relacionada a vários fatores e tem implicações, sobretudo, no próprio mapeamento das fontes, o que, muitas vezes, inibe o estudo desta fase germinal dos manuais de primeiras letras no século XIX.

Um primeiro conjunto de fatores que dificulta este tipo de pesquisa é de ordem *histórica*, isto é, está ligado ao desfecho de alguns acontecimentos históricos: em primeiro lugar, há o problema da quase inexistência de políticas e de uma “sistematização” colonial e depois imperial mais coesa do ensino antes e após a independência, e esta situação ainda seria agravada com a transferência da responsabilidade pelo ensino primário e secundário às províncias a partir de 1834; em segundo lugar, está a condição limitada para se publicar um impresso naqueles anos conturbados da pré-independência, visto que nossa imprensa havia sido instalada há pouco tempo (1808), e a censura, apesar de abolida em 1821, ainda não parecia uma questão bem resolvida.<sup>2</sup> Acrescente-se que, na mesma época da distribuição fragmentada das políticas e do controle do ensino entre as províncias, pulverizaram-se pelo Brasil as tipografias, livrarias e fundidoras de tipo – notadamente com mais força, somente a partir dos anos 1830 – contribuindo, ao longo do século, para o desenho de alguns aspectos regionalizados na produção dos impressos para fins didáticos constituindo, assim, uma terceira dificuldade: espalhando-se as leis de

---

<sup>2</sup> Os estudos sobre a censura prévia no começo do século XIX demonstram que se, por um lado, ela não evitava totalmente o contrabando e a circulação de obras proibidas, por outro, a abolição da censura prévia a dois de março de 1821 manteve ainda, “sob as mesmas penas, a proibição em relação aos ‘livros contra a religião, a moral, os bons costumes, a Constituição, a pessoa do soberano e a tranquilidade pública [...]’. Com esse ‘ato espontâneo’ de sua soberania, D. João VI suspendia a censura prévia até a promulgação da Constituição, mas não era sua intenção ‘abrir a porta à libertina dissolução no abuso da imprensa.’” (NEVES, 1999, p. 377-394). Ver também Villalta (1997) e Costa (1983).

regulamentação do ensino e as casas impressoras, naturalmente espalharam-se também as fontes.<sup>3</sup>

Outro grupo de fatores que inibe a pesquisa no campo dos manuais para alfabetização na primeira metade do século XIX está relacionado às condições de ordem técnica e metodológica e serão apresentadas não só ao longo desta introdução, mas também ao longo da tese. Algumas dessas dificuldades técnicas e metodológicas são apontadas em importante estudo de Maria Beatriz Nizza da Silva sobre o “balanço” e as “perspectivas” da história da leitura luso-brasileira. A autora anota que não se deteve na questão do aprendizado e da introdução à leitura por crianças e jovens

por acreditar que este é um tema que deve ser tratado separadamente pelos problemas que levanta: falta de documentação para o período do Antigo Regime, ignorância acerca daquilo que as crianças alfabetizadas liam quando não existia ainda uma literatura infantil, dificuldades de acesso aos manuais escolares, etc. (SILVA, 1999, p 163)

Continua a autora:

Penso também que os estudos sobre a alfabetização, feitos recentemente em Portugal segundo o modelo francês, têm mais que ver com a capacidade de escrita do que com a habilidade para a leitura, uma vez que os dois aprendizados têm ritmos diferentes nas sociedades passadas. Uma outra questão que deverá ser abordada num futuro próximo, mas que ainda não se encontra devidamente equacionada, é a da transmissão do conteúdo dos livros por meio da leitura oral, fosse ela nos conventos, nos salões, nas boticas ou em outros locais de sociabilidade, inclusive no espaço doméstico. (SILVA, 1999, p. 163-164)

---

<sup>3</sup> Em relação a essa questão, alguns autores assinalam a importância de se considerar as experiências de cada região, pois “não há como discutir aspectos gerais que caracterizam a educação primária no Brasil, sem considerar que cada região pode ter construído políticas e práticas específicas.” (VIDAL e GVIRTZ *apud* FRADE; MACIEL, 2003).

Diferentemente do início do século XIX, alguns problemas que definitivamente colocaram a questão do ensino ou da aprendizagem da leitura e da escrita e alavancaram a produção editorial de livros didáticos para este fim, foram postos em relevo na agenda da instrução pública – senão pela primeira vez, pelo menos com mais intensidade – somente a partir dos anos 1870. São questões como: a necessidade de uma escola obrigatória e gratuita; as políticas contra os castigos físicos; a intensificação dos debates científicos com o surgimento de exposições, congressos e conferências pedagógicas;<sup>4</sup> a expansão do ensino normal e superior; o fortalecimento de um mercado de edições pedagógicas; o surgimento de produções para grupos cada vez mais específicos como os estudos e métodos para surdos-mudos ou os trabalhos voltados para a mais tenra infância que possibilitaram o surgimento dos chamados jardins de infância e cuja maior contribuição tem sido atribuída a Joaquim José de Meneses Vieira (1851-1897);<sup>5</sup> a profissionalização do

---

<sup>4</sup> Na esteira das famosas exposições universais de Paris da década de 1860, as exposições, os congressos e as conferências pedagógicas se espalharam pelo ocidente, inclusive na América Latina e, especificamente, no Brasil, nos anos de 1870. Na biblioteca da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) é possível encontrar publicações dos trabalhos de vários eventos. Em relação à França (Paris), há os impressos das *Conférences pedagogiques – Instituteurs Primaires* da *Exposition Universelle* de 1867 e os impressos do *Congrès International d’Instituteurs* de 1885; Para a América Latina, encontram-se publicações de congressos e exposições em Buenos Aires (1882), La Plata (1909) e Córdoba (1917), e, ainda, na Costa Rica (1894); no Brasil podem ser conferidas as publicações das Conferências Pedagógicas do Recife (1878) e do Rio de Janeiro (1883).

<sup>5</sup> “O Dr. J. J. Menezes Vieira fundou, em 1875, um estabelecimento de instrução muito louvado pela imprensa brasileira. Foi Menezes Vieira quem primeiro instalou, no Brasil, um destes cursos elementares conhecido pelo nome de **Jardim da Infância**, segundo o método Froebel. A Sra. Menezes Vieira ajudou muito seu marido para prosperar o colégio que leva seu nome. O Sr. Menezes Vieira é o autor e tradutor de diferentes livros de instrução primária, entre os quais podemos mencionar: **Manual para os Jardins da Infância**, **Noções de Gramática**, um pequeno atlas das províncias do Brasil e um outro atlas de mapas inacabados para serem completados pelos alunos.” (ALMEIDA, 1989, Grifos do autor). No momento da fundação do colégio, Vieira publicou no Rio de Janeiro, pela Typographia Cinco de Março, a primeira parte de seu *Exercícios intellectuais para o uso das escolas primarias* e, pela Tip. Montenegro, *Biblioteca da infância*, mas já havia publicado artigos sobre *rethorica* e *poética* e sobre os surdos do ponto de vista físico, moral e

escritor e uma maior organização dos direitos autorais, além de importantes reformas educacionais.

Sobre o fortalecimento de um mercado de edições pedagógicas é importante assinalar que a partir da década de 1880 a expansão do ensino básico proporcionou condições favoráveis ao negócio do livro didático num contexto de desenvolvimento do comércio de gêneros de consumo e do comércio de bens culturais. As livrarias estão em franca expansão nesse momento, e o aparecimento de manifestações literárias regionais contribuiu para a intensificação do circuito livreiro e para a formação de redes de comércio entre livrarias (DEAECTO, 2004). Sobre a profissionalização do escritor e as questões de direitos do autor, ao contrário da ideia de que essas questões teriam aparecido no Brasil somente com Monteiro Lobato nos anos de 1930, é importante ressaltar os trabalhos do editor Francisco Alves de Oliveira (1848-1917) que assumira a direção dos negócios da antiga Livraria Clássica de seu tio Nicolau Antônio Alves em 1883; no final do século XIX a atuação da Livraria Francisco Alves (também Livraria Alves & Cia.) já havia contribuído significativamente com a profissionalização do escritor que já se esboçava anteriormente não apenas na imprensa periódica como também nas editoriais.<sup>6</sup>

Considerando as pesquisas realizadas nesta tese, constatou-se que, quando recuam até a primeira metade do século XIX, os estudos dos livros didáticos no Brasil tendem a concentrar-se nas reformas da instrução primária, nos registros de memorialistas, cronistas e literatos, nos estudos dos métodos mais recorrentes e na generalização de um cânone de autores consagrados. Os livros destinados à introdução da leitura para crianças e jovens, anteriores a esse período e à margem do cânone, foram pouco explorados, evidentemente pela raridade e dispersão e pela dificuldade de definição e classificação biblioteconômica de uma espécie de “gênero didático em construção”. Justamente nesse momento de rara produção nacional, predominavam as

---

intelectual. De sua extensa obra, muitos livros tiveram várias edições (BASTOS, 2002, p. 568-576).

<sup>6</sup> Estas questões vêm sendo revistas no Brasil, sobretudo por Bragança (1999) Neves (1999) e Ferreira (2010). Para se ter uma noção mais abrangente sobre as relações estabelecidas entre editores e autores no século XIX, o brasileiro Laurence Hallewell (1985) traz importantes informações que dão uma conotação profissional ao trabalho dos escritores, mesmo que, em se tratando de sobreviver apenas da produção literária, os escritores profissionais sejam poucos ainda hoje.

traduções e os manuais portugueses como os de Antônio de Araújo Travassos (1820), Luís Francisco Midosi (1831), Antônio Maria Barker (1834), Emílio Monteverde (1836) e José Feliciano de Castilho (1850). Some-se a isso, nos espaços privados e na escola de primeiras letras, a circulação de manuais de tipo enciclopédico que conjugavam variados conteúdos num mesmo livro.<sup>7</sup> O desconhecimento dos poucos manuais de autores brasileiros e a predominância do formato enciclopédico parece ter inibido a identificação, a classificação e a conservação da rara e nascente produção nacional.

Já as cartilhas produzidas no Brasil, no final do império, inauguraram uma nova era no universo da escrita de livros didáticos destinados à alfabetização. Obras como a *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro, a *Cartilha da Infância* de Thomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo e o *Primeiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho – todas publicadas após 1880 – tornaram-se produtos bastante lucrativos para as editoras nacionais na época da expansão do mercado editorial do livro escolar. Estes são os primeiros manuais da escola de primeiras letras a conhecerem intenso crescimento do número de edições e tiragens. Todas as três cartilhas ultrapassaram a marca de uma centena de edições ou chegaram a mais de duzentas já na primeira metade do

---

<sup>7</sup> Na primeira metade do século XIX e mesmo a partir dos anos de 1860, são muito mais numerosos os livros de instrução moral e religiosa e aqueles *manuais enciclopédicos* que reuniam, num mesmo compêndio, noções de língua pátria, ciências, história e geografia, matemática, literatura, etc., do que propriamente as cartilhas exclusivamente destinadas ao letramento da infância. Por isso a dificuldade de conceituação e determinação desse tipo de manual quando se recua no tempo. Samuel Pfrom Netto [et al.] (1974), assinalam que durante o século XIX, surgiram vários manuais enciclopédicos portugueses e, posteriormente, brasileiros. Entre os brasileiros, os autores mencionam apenas o *Livro do Povo*, impresso em 1864 na Typografia Pires, de São Luís, escrito por Antônio Marques Rodrigues, contudo também pode ser aí incluída uma série de outros livros menos conhecidos, mas que além de uma predominância de lições morais e religiosas traziam também conteúdos enciclopédicos e máximas cristãs ou profanas, como é notável na obra (didática) do Visconde de Cairu (1756-1835) entre os anos de 1820 e 1830. São exemplos de livros de caráter enciclopédico: *Livro D'Ouro dos Meninos*, de José Inácio Roquette, publicado em Paris em 1844; *Guia de leitura e maximasgeraes de conducta para servir de norma á mocidade, e para uso dos meninos que principião a ler*, de Antônio Alves Branco Moniz Barreto, publicado no Rio de Janeiro em 1854; e *Lição para meninos*, de Constantino do Amaral Tavares, publicado pela Typographia do Diario da Bahia em 1861.

século XX, sendo que algumas delas continuaram a ser editadas e utilizadas até quase o final do século.<sup>8</sup> Essa fase áurea e polêmica do manual escolar foi intensificada a partir do começo do século XX e continuou centralizando o debate em torno dos métodos analíticos e sintéticos. A essa fase seguiu-se um momento em que entraram em cena os estudos de antropologia e da psicologia infantil e a experimentação de métodos mistos (analíticos e sintéticos) e fonéticos diversificando-se significativamente a produção de cartilhas de alfabetização na primeira metade do século XX. Somente a partir dos anos de 1960 essas cartilhas sofreriam intensos golpes dos estudos críticos dos manuais escolares, quando foi generalizada a desconfiança no livro escolar único como recurso exclusivo dos saberes escolares e portador de conhecimento totalizante sobre o mundo.<sup>9</sup>

A partir daí passou-se com mais frequência a questionar a condição ideológica da cartilha e a denunciar a limitação dos métodos de alfabetização. “O grande clássico e referência para todos os trabalhos que se seguiram foi o estudo de Umberto Eco e Mariza Bonazzi, *Mentiras que parecem verdades*, traduzido em diversos idiomas” (FERNANDES, 2005, p. 123). No Brasil, nos anos de 1980, alguns autores fizeram escola; um exemplo é o livro *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Deiró Nosella que ainda hoje é referência em qualquer bibliografia sobre livro didático. Outras obras ainda de inspiração marxista, como *Ideologia no livro didático* de Ana Lúcia G. de Faria, também circularam bem, não apenas nos meios acadêmicos.<sup>10</sup>

As cartilhas publicadas no último quartel do século XIX, referidas linhas acima, não foram evidentemente os primeiros livros escritos por autores brasileiros destinados à instrução de primeiras

---

<sup>8</sup> Um importante estudo das Cartilhas de Alfabetização do final do século XIX e durante o século XX pode ser encontrado em Mortatti (2000).

<sup>9</sup> “Com o advento da *alfabetização construtivista*, viveu-se o fenômeno da ‘nãocartilha’ ou de uma certa ‘desmetodização’.” (FRADE; MACIEL, 2003, p. 1)

<sup>10</sup> Originalmente apresentado como dissertação de Mestrado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1978, o livro *As belas mentiras...* encontrava-se na quarta edição em 1981, mesmo número de edições que atingira o trabalho de Ana Lúcia Faria em 1986. Seguiu-se a estes livros uma extensa produção de trabalhos acadêmicos nesta linha que podem ser consultados em: UNICAMP/ Biblioteca Central. *Que sabemos sobre livro didático*. Catálogo Analítico. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

letras. Meio século separa estas prodigiosas obras escolares dos primeiros manuais laicos do início da constituição do império. Como surgiram esses gêneros de livros didáticos no Brasil no século XIX? Quem foram seus autores e que pistas nos oferecem para o redesenho histórico de alguns aspectos da cultura escolar na época da universalização da leitura, da escrita e da escolarização? Se esses escritos não lograram sucesso nos meios editoriais e escolares e muitos deles não passaram nem da primeira edição e, hoje, não figuram entre os cânones escolares, ainda assim arvorou-se aqui a possibilidade de uma arqueologia<sup>11</sup> deste gênero de texto que foi, pode-se dizer, *se tornando* didático. Ora, à medida que ampliamos as possibilidades de compreensão do letramento<sup>12</sup> e seus recursos didáticos do começo do século XIX – não apenas no interior dos discursos que se colocavam como científicos, mas também no terreno maior das práticas sociais – veremos que se multiplicam os gêneros mobilizados em torno deles e é deste repertório variado que os saberes e os “gêneros da alfabetização” emergirão.

Diante disso, embora ainda recentes, os esforços coletivos e individuais que vêm sendo realizados pelos historiadores da

---

<sup>11</sup> Michel Foucault apontou, em *As palavras e as coisas (Les mots et les choses*, 1966), que a maneira pela qual interrogava o *saber* do século XVI era em seu nível arqueológico “isto é, naquilo que o tornou possível” (FOUCAULT, 1999, p.43). Não obstante o renomado filósofo francês tenha constituído mais tarde um programa para o método arqueológico em *A arqueologia do Saber* como alternativa ao pensamento então vigente da *história das ideias*, nesta pesquisa optou-se por conservar, sobretudo, esta primeira noção de arqueologia como *condição de possibilidade* do saber, no caso deste trabalho, como condição de possibilidade do aparecimento de um gênero de livro didático, um saber em torno dele e seus múltiplos suportes de publicidade. Neste sentido, apesar de serem consideradas as assinalações de Foucault sobre o método arqueológico – especialmente aquelas do capítulo II de *A Arqueologia do saber* sobre “as regularidades discursivas” – não se pretendeu aqui seguir o programa estabelecido pelo autor e, sim, considerar principalmente as noções de continuidade e descontinuidade na história e em especial aquelas noções em torno da idéia de *território arqueológico* como domínio dos saberes e não como domínio científico (FOUCAULT, 2002).

<sup>12</sup> Considerando algumas controvérsias deste conceito, alertamos que aqui se entende “letramento” tal como foi definido pela professora da Unicamp, Angela B. Kleiman: “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p.19).

alfabetização, tributários da renovação da história cultural do livro e da leitura – sobretudo, nos Estados Unidos, na França, na Espanha, em Portugal e no Brasil – têm contribuído significativamente para a renovação da historiografia e dos conceitos de alfabetização, analfabetismo e alfabetismo.

Rompendo com a historiografia positivista, desde as últimas décadas do século XX, alguns estudos vêm relativizando as relações invariáveis entre as taxas de alfabetização e as políticas de escolarização, bem como questionando a confiança demasiado positiva depositada na correspondência direta entre alfabetização e progresso histórico, à qual se opuseram, de um lado, os defensores da alfabetização e, de outro, os políticos justificando o fracasso de suas iniciativas de caráter social e econômico. Essa confiança invariável no desenvolvimento histórico decorrente do desenvolvimento da alfabetização funcional é classificada por Harvey Graff (1994) como “mito da alfabetização”, isto é, uma crença na relação direta entre alfabetização e progresso, quer seja o progresso social, cultural ou econômico. Mais ou menos nesta linha, Pedro Demo (1999) também observa com cautela e desconfiança a correlação invariável, descontextualizada e até fantasiosa entre educação e desenvolvimento:

A ligação entre educação e desenvolvimento é freqüentemente fantasiosa, no sentido de que se depositam sobre ela expectativas infundadas, em particular quando vista de modo apenas setorial, ou quando se reduz a uma relação de mero manejo do conhecimento para fins de competitividade, ou quando se abusa dela para prometer todas as transformações sociais. (p. 11)

Mais adiante, o autor retoma a questão dizendo que:

a relação entre educação e desenvolvimento será tanto menos fantasiosa quanto mais for medida pela aprendizagem reconstrutiva de tessitura política, ligada à formação de um sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, ou seja, emancipatória. (DEMO, 1999, p. 63)

Nos estudos de renovação do campo da história cultural do livro e da leitura, não se pode deixar de considerar os trabalhos de Michel de Certeau, Roger Chartier e Robert Darnton. A partir de novos ângulos

oferecidos pelos trabalhos de Jack Goody, Paul Zumthor e Walter Ong, por exemplo, foram trazidas para o debate as relações entre oralidade, leitura e escrita, em que múltiplos contextos e meios figuram nos processos de aquisição das capacidades de ler e escrever, e, assim, foram revelando os diferentes usos da comunicação e da criação cultural também no plano da oralidade. Nos casos aqui estudados, principalmente na primeira metade do século XIX, pode-se tomar como exemplo a existência de um repertório bastante variado de textos que inclui múltiplos gêneros no ensino-aprendizado do ler, mas também inclui o manuseio da pena (cartas manuscritas, livros de conta, cartões, almanaques, livros de caligrafia, etc.) e de práticas intimamente ligadas a um plano oral da comunicação e da memorização (contos, cantos, poemas, jograis, orações) que sugere, portanto, as múltiplas possibilidades de trânsitos divergentes e convergentes entre o oral e o escrito naquele momento.

Assim sendo, merecem atenção também aquelas outras possibilidades de identificação da relação do oral com um conjunto maior de condicionamentos da “leitura” localizados nos planos exteriores ao texto manuscrito ou impresso. Esses condicionamentos compõem o enredo não apenas de um texto convencional manuscrito ou impresso, mas também os enredos repletos de metáforas e alegorias que compõem o universo das imagens e dos símbolos que se dão a ler, nos mais variados usos da linguagem, da gesticulação, dos signos e símbolos, dos ritos sociais dos tempos coloniais e imperiais, seja uma pequena estampa “litogravada” no frontispício de uma carta de sílabas, sejam as composições artísticas e arquitetônicas e todo tipo de imagem que ornava igrejas, palácios, prédios públicos, instituições, ordens militares e religiosas, rituais, cultos, entidades e pessoas. João Adolfo Hansen aponta essa possibilidade ao reivindicar a necessidade de estudos que considerem não apenas as representações discursivas dos textos impressos, mas também as substâncias orais, verbais e plásticas intercambiáveis. Neste sentido, o que parece contribuir muito para a compreensão da emergência dos gêneros didáticos da alfabetização através da ampliação da noção de “leituras coloniais” oferecida pelo autor é o fato de que ela nos impede de generalizar a ideia de alfabetismo restringida ao modelo de texto escrito e do livro:

No caso de Portugal e sua colônia, a opção católica pela transmissão oral da *tradição* canônica, a concepção substancialista ou participativa do signo modelado segundo as três

analogias escolásticas, a possibilidade retórica de imitar uma tópica qualquer numa substância plástica ou numa substância verbal intercambiável na forma da agudeza e da discrição, a interpretação alegórica e providencialista dos eventos históricos e das coisas da natureza etc. deveriam bastar para nos impedir de generalizar a concepção de alfabetismo pela qual as representações são sempre apropriáveis segundo o modelo do texto escrito ou do livro. (HANSEN, 1999, p.169)

Este talvez seja o grande desafio e a principal dificuldade colocada à história da leitura e da escrita segundo a análise de seus livros didáticos: reconstruir os gestos e as vozes desaparecidas para compreender como mestres e alunos utilizavam livros e materiais didáticos.<sup>13</sup>

Cria-se que a empresa de identificação, constituição e estudo de um *corpus* documental referente aos livros e outros meios relacionados ao uso da leitura e da escrita no século XIX, fosse uma tarefa difícil. Ledo engano. Este procedimento inicial se mostrou *muito* difícil em virtude das características particulares a esse tipo de objeto e das múltiplas formas e usos do ler e do escrever que se praticam ao longo da história. Foi preciso, então, conhecer essas importantes particularidades do manual escolar e estudar as condições teóricas e metodológicas que o tornam objeto possível de uma historiografia, sem perder de vista as substâncias plásticas e verbais das tópicas<sup>14</sup> do discurso colonial em que as leituras e as composições de obras artísticas estão fortemente

---

<sup>13</sup> Ane-Marie Chartier (2007, p.70) assinala que “a principal dificuldade, para o pesquisador, é justamente a de reconstruir os gestos desaparecidos para compreender como o mestre e o aluno se serviam do mesmo livro.” Essa dificuldade situa-se bastante próxima ao problema de Hansen, uma vez que, fora da materialidade do livro, da gravura e da plástica, esses “gestos” se dispersam e se dissipam com mais facilidade.

<sup>14</sup> Tópicas no sentido de *topoi* (lugares) podem ser consideradas como “argumentos”, em três sentidos: a) no sentido mais antigo de argumento pronto que o defensor pode alocar em seu discurso, em geral aprendido de cor, como um argumento-tipo; b) é um esquema que pode assumir conteúdos diversos, como um tipo de argumento; c) nem argumento típico, nem tipo de argumento, é uma questão típica que possibilita encontrar argumentos e contra-argumentos (REBOUL, 2004).

ancoradas nos padrões orais e auriculares da comunicação característica do final do Antigo Regime, isto é, naquelas formas não normativas de composição, transmissão e recepção do discurso.<sup>15</sup>

A escola tem nos manuais um dos principais traços de sua cultura. Assim, tais escritos apresentam-se aos historiadores da cultura escolar como importantes referências na investigação de uma história das culturas da leitura e das culturas escolares. As relações entre as representações e as práticas escolares são constituídas, duplamente, em torno desses recursos materiais que dizem e projetam a escola (escritos e políticas) e em torno das próprias ações cotidianas dos sujeitos que fazem a escola. Foi com o objetivo inicial de conhecer melhor esta característica material da cultura escolar – isto é, seus manuais escolares ou livros didáticos – que se lançou mão deste estudo e, através do qual, procurou-se identificar aquelas obras destinadas a introduzir os iniciantes nos “rudimentos da leitura”.

Neste sentido, a ideia foi a de construir uma narrativa arqueológica<sup>16</sup> destes objetos, das condições de sua escrita ou impressão

---

<sup>15</sup> Roger Chartier (2002) trata dessas apropriações auriculares para se referir ao modo bastante comum das recepções dos textos ou romances lidos em voz alta, ou em relação às peças de teatro que, inclusive, eram “pirateadas” pelos expectadores que as tomavam “somente de ouvido”. João Adolfo Hansen, por sua vez, evoca uma forma de apropriação similar à do historiador francês quando se refere àquelas apropriações não normativas do discurso no qual as apropriações “aurais” são aquelas “feitas pelo ouvido e não propriamente à apropriação leitora” (HANSEN, 1999, p.172).

<sup>16</sup> Como se disse anteriormente, não se pretende aqui seguir religiosamente o modelo arqueológico de Michel Foucault, inclusive porque esse conceito não é um monopólio do autor e, especialmente, porque Foucault desenvolveu seu método arqueológico atendendo a objetos de pesquisa específicos e em contraposição à história tradicional das ideias. Contudo, alguns aspectos dessa crítica, atendem aos propósitos de uma tese que procura igualmente distanciar-se dos modelos de história que visam à reconstrução linear dos encadeamentos temporais simultâneos, sucessivos e evolutivos dos acontecimentos históricos. A arqueologia, diz Foucault, “não toma, pois, como modelo, nem um esquema puramente lógico de simultaneidades, nem uma sucessão linear de acontecimentos, mas tenta mostrar o entrecruzamento entre relações necessariamente sucessivas e outras que não o são.” Neste sentido, o modelo arqueológico prioriza o descontínuo, a derivação, a ramificação, a multiplicidade e a dispersão, mas sem deixar de observar continuidades e sucessões; “o que ela suspende é o tema de que a sucessão é um absoluto”. Finalmente, à noção de “mudança”, Foucault propõe a ideia de

e das práticas adjacentes privilegiando um recorte temporal entre os primeiros anos que sucederam a Independência até a década do advento da República. Este período corresponde ao melancólico caminho percorrido pela instrução primária em direção à sua fase de franca expansão (material e humana) que se iniciou nos últimos anos do império e se fortaleceu no período republicano.<sup>17</sup>

Os manuais escolares são, assim, produtos culturais e objetos do conhecimento que, tal como foi assinalado pelo historiador português Justino Magalhães (2006, p. 6), além de meios didáticos e símbolos do campo pedagógico, guardam uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, e uma combinatória de saber/conhecimento e (in)formação. Assim, o manual de leitura e escrita, na condição de recurso (discursivo, pedagógico) que tenta transmitir um saber/conhecimento de forma adaptada aos iniciantes, torna-se também meio de legitimação da cultura escrita no decurso da história das representações e das formas das práticas de ler e dar a ler.

Alguns historiadores e estudiosos do livro acertadamente consideram o manual escolar um objeto efêmero, variável, instável e heterogêneo. Ainda em 1948, o poeta português Américo Cortez Pinto (1896-1979) assim resumia esta espécie de vida errante do manual de leitura:

---

“transformação”: “Dizer que uma formação discursiva substitui a outra não é dizer que todo um mundo de objetos, enunciações, conceitos, escolhas teóricas absolutamente novas, surge já armado e organizado em um texto que o situaria de uma vez por todas”. A noção de transformação faz o pesquisador dedicar atenção à atuação do contínuo e do descontínuo, um contra o outro. “Não se deve acreditar que a ruptura seja uma espécie de grande deriva geral a que estariam submetidas ao mesmo tempo todas as formações discursivas. [...] Desse modo, a análise dos cortes arqueológicos tem por propósito estabelecer, entre tantas modificações diversas, analogias e diferenças, hierarquias, complementariedades, coincidências e defasagens: em suma, descrever a dispersão das próprias descontinuidades” (FOUCAULT, 2002, p.192-19, *passim*).

<sup>17</sup> Segundo dados levantados por Laurence Hallewell, o número total de alfabetizados no Brasil, em 1820, era de cerca de duzentos mil; em 1872, 1,56 milhões; em 1890, 2,12 milhões; e em 1900, 4,45 milhões. “Os últimos vinte anos do Império assistiram a alguma melhora, pelo menos quantitativamente, com a duplicação do número de escolas (de 3.561 para 7.500), e na proporção de escolares relativamente à população (de 1,2% para 2,1%).” (HALLEWEL, *op. cit.*, p. 176 e 207- 208)

A vida dum livro de aprender a ler é a mais efêmera de todas! É ele que contém as letras que primeiro iluminam o nosso espírito. É a chave de todos os enigmas. O iniciador de todas as Ciências e das mais complexas emoções do espírito. O mais sábio, o mais imprescindível e o mais humilde dos mestres. É também o mais desamparado. Lume de sabedoria que nos introduz nos mais vastos campos da vida da alma e da inteligência, deixa-se ficar humildemente e ingratamente esquecido, até se consumir completamente, como candeia pobrinha que de todo se apagou. Gasta-se a cartilha por mãos de crianças, sem que os homens a recolham à guarda das estantes. Não tem as honras dum verbete, numa Biblioteca. (PINTO, 1948, p. 237-238)

Esta condição de existência dos livros de aprender a ler parece exercer no pesquisador um duplo sentimento que se esboça, de um lado, na sensação de fardo pela tarefa de recolha de um objeto tão desprezado e, de outro, no senso de desafio que consiste a investigação das aventuras e desventuras das invenções desesperadas, extravagantes e complexas dos homens em busca dos mistérios dos tenros cérebros infantis e dos equipamentos intelectuais “pouco sofisticados” das crianças e, de maneira geral, dos mistérios da própria faculdade de aprender. Mais recentemente, Antônio Augusto Gomes Batista considerou o livro didático mais ou menos na mesma linha de Cortez Pinto. Segundo ele, o livro didático é

[...] um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissolivelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação de papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca

qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas. (BATISTA, 1999, p. 534-535)

Batista ainda nos lembra de que a conceituação do livro didático, à primeira vista, não parece oferecer muitos problemas. “Seria, afinal, aquele livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação”. Contudo, quando suspendemos a familiaridade com termos como livro, impresso, processo de ensino e formação, e passamos a discutir “o modo pelo qual os compreendemos” notaremos que estamos diante de um conjunto de problemas. (BATISTA, 1999, p. 534). Assim, a definição de livro didático está ligada à utilização de suportes (*livro e impresso*) empregados em instituições (*escola, convento* ou no *espaço doméstico*) para fins (*processo de ensino-aprendizagem, formação*) tão complexos quanto ela própria. Conquanto, no início do século XIX, os manuais ainda não pareciam constituir vigoroso mercado de edições escolares e nem se produziam em grandes tiragens, é muito comum observar neles o agenciamento de diferentes gêneros de discurso e também é diversificada a forma de seus suportes. Isso denota desde há muito tempo seu caráter multiforme, enquanto objeto editorial (CHARTIER, A-M., 2007, p. 70), e heterogêneo em seus gêneros, métodos e suportes, uma vez que “o livro é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro.” (BATISTA, 1999, p. 535)

Todavia, o manual escolar ou o livro didático guarda certas particularidades, possui certo número de características que lhe são próprias que contribuem para que ele seja investido de um ou de vários gêneros do discurso. Ao encerrar configurações típicas, a cartilha de primeiras letras atribui-se a pretensão de ser capaz de introduzir o aprendiz em todo um processo de regras e leis que compõem certos modelos de classificação dos temas e conteúdos culturais do saber e do uso do ler e do escrever e ainda prescreve ou encena os modos de sua utilização. Evidentemente existe certa distância entre o que dizem e disseram os manuais e os diferentes usos que deles se faz e se fez no cotidiano da escola, mas ainda assim é preciso não esquecer o efeito reflexivo de alguns destes manuais, seja como opção – ou falta dela – para o professor, seja como modelo único imposto pelo Estado, como objeto de crítica ou, ainda, como desencadeador e catalisador das ações político-pedagógicas.

Também no âmbito privado ou comunitário, fora da escola, esses manuais em versões luxuosas foram recurso principal na iniciação à leitura entre crianças abastadas e, na forma de simples e baratos libelos impressos, muitas vezes, figuraram como o único livro lido, possuído ou descartado pela maior parte da população brasileira que teve algum contato com um livro. Além de constituírem-se caminhos para a compreensão dos ideários pedagógicos oitocentistas e importante depositário de vestígios das culturas do impresso e das práticas editoriais do século XIX, as cartilhas também expressam ideologias, saberes e práticas sociais de uma época.

No entanto, a compreensão da história dos manuais didáticos de “primeiras letras” no século XIX não é apenas a tarefa de descrever os conteúdos que expressam seus pressupostos ideológicos ou seus fundamentos teórico-metodológicos; ela envolve também a busca da investigação dos múltiplos fatores técnicos, políticos e culturais da escrita desses manuais em toda sua complexidade sociológica, porque tais fatores se manifestam também a partir de tomadas de decisão diversificadas, tendo em vista as condições de sua natureza heterogênea e da condição indômita do receptor.

Diante dessa variedade de textos, da heterogeneidade dos suportes e dos condicionantes da classificação biblioteconômica – refém do imperativo da efemeridade, da dispersão/recolhimento e da deterioração ou conservação do livro escolar – perguntou-se: como identificar os principais livros ou manuais para o ensino das primeiras letras no século XIX? Quem foram seus autores? Para que e para quem foram escritos? Quem os utilizou? Que uso deles se fez? Quais as semelhanças e diferenças entre si? Quais as práticas mais recorrentes entre os autores e os editores? Quais as continuidades e descontinuidades de práticas, metodologias e procedimentos? E, finalmente e de modo geral: o que esses escritos podem nos dizer de interessante e pertinente sobre a história da alfabetização e das culturas escolares brasileiras? Essas podem ser as principais indagações de um pesquisador que se ocupa do estudo da leitura e da escrita no Brasil oitocentista através do exame de seus históricos livros didáticos. Num primeiro momento, pelo menos, estas foram as nossas.

Embora de caráter efêmero e de difícil definição, o livro didático no Brasil aos poucos passou a ser considerado a vedete dos negócios editoriais visto que, no início do século XX, correspondia a dois terços de todos os livros publicados e, ainda em 1996, aproximadamente 61%

da produção nacional. (GATTI JÚNIOR, 2000, p. 97-116).<sup>18</sup> Diante disso, o estudo da história dos manuais para o ensino-aprendizado da leitura e da escrita, parece-nos oferecer-se como importante contributo aos estudos da história da leitura, da educação, do livro e das edições escolares, tornando-se, portanto, importante colaborador da história da cultura escrita e da cultura escolar.

Conforme assinalou Justino Magalhães, a história do manual escolar vem se desenvolvendo com base em três linhas de orientação, com perspectivas disciplinares diferenciadas: “uma etno-história (o livro escolar como meio didático e pedagógico privilegiado na estruturação da cultura escolar); uma abordagem no quadro da história econômica e social; uma abordagem no quadro da história cultural” (MAGALHÃES, 2006, p. 6). Neste trabalho, não optamos em seguir uma ou outra linha específica, contudo, concordamos com o autor no sentido de que,

o manual escolar é um produto/mercadoria com profundas repercussões no domínio da sociologia do conhecimento; a sua construção como objecto produto/cultural é também uma questão da ordem do saber; da ordem do livro e da ordem da cognição. Uma epistemologia do manual escolar constitui um desafio conceptual, cuja complexidade, extensível à história do livro, se particulariza, em síntese, numa dialéctica entre discurso e *episteme*. Há no livro, e muito particularmente no manual escolar, dimensões de natureza científica e discursiva, dimensões de natureza sócio-antropológica, com referência à pedagogia e à psicologia, que não se confinam ao documentalismo e à biblioteconomia. (MAGALHÃES, 2006, p. 6)

Deste modo, procurou-se articular as condições operacionais que cada abordagem exige, dando prioridade à história cultural, ênfase de nossos estudos acadêmicos.

Do ponto de vista de uma etno-história que nos permite analisar as representações do campo pedagógico, a pesquisa exigiu atenção

---

<sup>18</sup> Segundo dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* do Instituto Pró-Livro, depois da Bíblia (42,1%), o livro didático é o gênero mais lido (32,1%) entre os brasileiros. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/>>, Acesso em: 12 mai 2012.

especial a casos mais particularizados que manifestam, como que os “modos de existência” dos diferentes manuais escolares. Quanto aos problemas da abordagem socioeconômica, voltou-se ao exame dos processos de produção, difusão e circulação dos escritos. Em decorrência destas investigações, tornou-se igualmente necessário o estudo das técnicas de produção e dos mecanismos de controle da escrita e da leitura que envolvem, evidentemente, relações de poder, as quais exigem, portanto, a contrapartida do estudo das situações de transgressão dos condicionamentos econômicos, sociais, técnicos e institucionais/legais que diz respeito, tanto às condições de produção, autoria e transmissão, quanto – e fundamentalmente – às condições de recepção/apropriação dos textos. Finalmente, a abordagem cultural dos manuais escolares, além de ampliar os questionamentos a partir das bases biblioteconômicas de classificação, constituiu-se aqui em importante meio para uma compreensão aprofundada da ação e da realidade educativa, na medida em que esta abordagem tomou como objetos o texto, o livro e a leitura, trindade fundamental dos estudos de história cultural, apanágios da cultura escrita e corolários da tríade produção, circulação e recepção/apropriação de textos para a qual estão voltadas as atenções dos estudos de história do livro e da leitura.

Essa combinatória saber/conhecimento e (in)formação transforma o estudo desses manuais num empreendimento bastante delicado por permitir múltiplos cortes metodológicos. O pesquisador pode optar por examinar, por exemplo, as ideias e os métodos contidos nesses manuais, os tipos de saberes transmitidos, as modalidades de transmissão ou os modos de elaboração em estudos de caso, ou pode fazer uso dessas múltiplas possibilidades em estudos seriais. Ainda que existam dificuldades referentes, por exemplo, ao processo recente de constituição dos acervos documentais<sup>19</sup>, ao imperativo da dispersão e

---

<sup>19</sup> Há muito tempo, nos Estados Unidos da América, os livros didáticos são objetos de estudos históricos. Desde o final do século XIX, os *Textbooks* e *Schools Books* são estudados como “agentes essenciais na formação da nação americana”. No Japão, os *Ôraimono* – livros destinados ao ensino elementar – já eram escritos desde o século XVII e, na Alemanha, o livro didático passou a ser estudado com mais frequência após a Segunda Guerra. Somente a partir dos anos de 1970 é que o livro didático obteve maior atenção na Europa Ocidental, especialmente na França, na Espanha, na Bélgica, em Portugal e, na América Latina, sobretudo no Brasil, no México e na Argentina. O “estado da arte” das pesquisas sobre o livro didático em escala global foi rigorosamente estudado por Alain Choppin e ainda é bastante difícil determinar com precisão as suas

reunião/classificação dos documentos pelos arquivos e ao corte biblioteconômico, todavia, é possível determinar certa especificidade do manual: produto cultural, objeto de conhecimento e de divulgação/formação. É igualmente possível estabelecer certos critérios classificatórios – gnoseológicos e biblioteconômicos – mas há de se

---

condições, uma vez que a constituição de acervos e o desenvolvimento de pesquisas são ações bastante recentes. Todavia, “após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores, de uns trinta anos para cá.” (CHOPPIN, 2004, p.549-566). Embora recente, o trabalho de constituição de acervos de livros didáticos que vem sendo realizado nos últimos anos merece destaque. A seguir apontamos alguns projetos: 1. EMMANUELLE, Banco de dados Emmanuelle. Ligado ao *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) e coordenado por Alain Choppin, este projeto identifica as edições completas de livros publicados na França (desde 1789) para todas as disciplinas e todos os níveis educacionais. Endereço eletrônico: <<http://www.inrp.fr/emma/web/index.php>>; 2. *Centro de Investigación MANES, Manuales Escolares*. Seu objetivo é a investigação de livros didáticos produzidos na Espanha, em Portugal e na América Latina durante o período que vai de 1808 a 1990. Para cumprir o objetivo, a equipe de investigação dirigida pela professora Gabriela Ossenbach Sauter se propõe a realizar o trabalho de desenvolvimento de um inventário, o mais completo possível, sobre o período, a legislação, a pesquisa em história das grandes editoras, os estudos bibliométricos da produção editorial e a análise das características educacionais, políticas e ideológicas dos manuais. Endereço eletrônico: <<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/proyecto.htm>>; 3. Projeto Memória da Leitura. Coordenado pelas Professoras Marisa Lajolo e Márcia Abreu (Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP). Objetivo: disponibilizar bibliografia, dados e fontes primárias para pesquisadores da área, bem como difundir o resultado das pesquisas desenvolvidas por seus pesquisadores. Endereço eletrônico: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria>>; 4. LIVRES, Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (1810/2005), coordenado pela Professora Circe Bittencourt (FEUSP). O projeto disponibiliza pela Internet o acesso à produção das diversas disciplinas escolares brasileiras desde o século XIX até os dias atuais e fornece referências e fontes por intermédio da recuperação de obras e coleta de documentos sobre a produção didática, legislação, programas curriculares, catálogos de editoras, etc. Endereço eletrônico: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>>; 5. CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE–UFMG dirigido pela professora Francisca Izabel Pereira Maciel. Endereço eletrônico: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>>; 6. LIHED, Núcleo de pesquisa sobre o Livro e a História Editorial no Brasil sob os auspícios do professor Aníbal Bragança (UFF) no Rio de Janeiro. Endereço eletrônico: <<http://www.uff.br/lihed>>.

considerar também os possíveis conflitos entre os próprios critérios de classificação.

Sendo assim, se fosse possível a identificação, a classificação e a operação hermenêutica, seria possível também a identificação de um domínio científico específico, isto é, o domínio da manualística.<sup>20</sup> Mas, como se disse anteriormente em nota, considerou-se também aqui a noção de *território arqueológico* de Michel Foucault. Esta consideração remeteu-nos à necessidade de identificação também dos saberes relacionados ao ensino da leitura e da escrita num registro mais amplo daquele em que os discursos se apresentam com pretensão ou *status* científico. Essa noção de território arqueológico não apenas parece ampliar as possibilidades de identificação de objetos e discursos, como também se opõe à ideia de *domínio de cientificidade*. Para Foucault, a um domínio de cientificidade pertencem apenas “as proposições que obedecem a certas leis de construção”, enquanto que “afirmações que tivessem o mesmo sentido, que dissessem a mesma coisa, que fossem tão verdadeiras quanto elas, mas que não se prendessem à mesma sistematicidade, seriam excluídas desse domínio.” Isto quer dizer que o território arqueológico admite discursos e conceitos diversos que não se localizam no interior das leis de um discurso científico específico, mas podem obedecer as mesmas regras de formação, por isso,

os territórios arqueológicos podem atravessar textos “literários” ou “filosóficos”, bem como textos científicos. O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas. (FOUCAULT, 2002, p. 207-208)

Portanto, nesta pesquisa, investigou-se não apenas os discursos “científicos”, mas também aqueles outros discursos e saberes que estão

---

<sup>20</sup> “Com efeito, é à luz das primeiras [classificações gnosiológicas] que a designação manual ganha sentido, em si mesma, e que a vasta panóplia de tipos de manuais se ordena e articula, constituindo pela natureza dos textos e pela orgânica dos livros, um produto cultural e um objecto epistémico específicos – o domínio científico da manualística.” (MAGALHÃES, 2006, p. 9)

sedimentados nos vários tipos de solo desse território arqueológico da leitura, da escrita e de seu ensino.<sup>21</sup>

Guiando-se então por palavras-chave como, entre outras, *educação, ensino, linguagem, língua portuguesa, cartilha, manual, compêndio, gramática, catecismo, instrução elementar, leitura e escrita*, conforme se percorriam os fichários manuscritos e datilografados dos arquivos da Biblioteca Nacional, ou ao vasculhar catálogos manuscritos, impressos e eletrônicos deste e de outros importantes acervos, um pretense *corpus* documental dispersava-se nos diversos títulos que se ia encontrando. Esta tentativa de aproximação desse *corpus* requereu, portanto, o estabelecimento de critérios de mapeamentos, leituras e análises bastante amplos.

O primeiro critério consistiu no mapeamento daqueles escritos que tivessem relação mais direta com o chamado “ensino elementar de primeiras letras”, isto é, aquelas primeiras lições destinadas à “primeira idade”, aos primeiros anos escolares que se constituiriam, através de sucessivas tentativas de sistematização no século XIX, nos primeiros anos do ensino primário e, no período de realização desta pesquisa, designados primeiros anos do ensino fundamental. Ainda que livros como o catecismo e outros escritos e métodos tenham sido utilizados como recurso didático no ensino dos primeiros elementos da leitura desde o Antigo Regime, procurou-se dar mais atenção aos livros que se apresentavam como recurso mais específico da “alfabetização”, isto é, do ensino-aprendizado das primeiras letras, mesmo que contivessem preceituários morais e religiosos. Conquanto este procedimento não eximisse o pesquisador do estudo de catecismos, gramáticas e outros escritos bastante recorrentes nas práticas alfabetizadoras, ele permitiu identificar certas fronteiras que acabaram por revelar o nascimento de um objeto autônomo (o livro escolar de primeiras letras) na história do livro didático e da cultura escolar no Brasil, especialmente após a Independência. A observação deste processo, que pode ser descrito como um lento caminho para a laicização na “escola do ler, escrever e contar”, operado especialmente nos livros didáticos, é, justamente, o

---

<sup>21</sup> Vale acrescentar, ainda com Foucault (2002, p. 208), que “a prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; o saber que ela forma não é nem o esboço enrugado, nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída. As ciências – pouco importa, no momento, a diferença entre os discursos que têm presunção ou *status* de cientificidade e os que apresentam realmente seus critérios formais – aparecem no elemento de uma formação discursiva, tendo o saber como fundo.”

recurso que fornece os vestígios da constituição de um objeto e um campo autônomos, isto é, de uma prática determinada: a produção de livros escolares/didáticos de primeiras letras.

Uma segunda estratégia adotada concentrou-se na análise das condições de autoria e edição das obras de introdução à leitura com o objetivo de identificar, especialmente, as publicações brasileiras. Este procedimento, por sua vez, não excluiu do mapeamento e da análise as obras traduzidas, as de autores portugueses, anônimas ou editadas principalmente em Lisboa, Coimbra e Paris, mas exigiu não apenas o exame interno dos manuais, como também o cruzamento dessas informações com outras fontes relacionadas aos autores, às obras e às práticas tipográficas e editoriais, tais como: dados biográficos, relatórios, leis e decretos, obras de referência e literatura especializada.

Para inventariar, classificar e analisar as fontes, a pesquisa exigiu o agenciamento e a conjugação de diferentes instrumentos metodológicos configurando-se, assim, num terceiro conjunto de artifícios empregados. Inicialmente seguimos alguns procedimentos apontados por Magalhães (2006, p.9) sobre algumas questões que considera as “dimensões básicas da manualística” mais recorrentes a serem colocadas no estudo dos manuais escolares no interior de uma história cultural. Em seguida incorporou-se outras questões suscitadas no contato com as fontes e, finalmente, elaborou-se um roteiro para leitura e fichamento dos textos. Esse roteiro estabeleceu as seguintes dimensões a serem observadas: título; autor; prefácio (quando houver); matéria (classificação temática); aspectos do suporte (desenhos, gravuras, técnicas, papel, capa, dimensões - medidas/volume/número de páginas); editor/ano; informações biobibliográficas; leitor/leitores previstos; gênero textual (discurso, dissertação, argumento científico, ficcional, humanístico, didático, pedagógico, epistolar, poético, dialógico – entre personagens ou de perguntas e respostas alternadas); fatores e agências de legitimação; formas de uso; formas de divulgação e aquisição; e índice (quando houver).

Tal como anotou Justino Magalhães na mesma passagem acima referida, procurou-se também considerar questões como: “o que é texto de autor e texto adaptado?”, “qual o papel da ilustração?” e “qual o papel dos suportes de leitura e de verificação (questionário, ordem dos textos)?”, numa tentativa de identificação de séries que permitissem classificar, hierarquizar e comparar diferentes graus de complexidade morfológica e metodológica dos manuais escolares. Considerou-se também o problema das ações de (in)formação e conhecimento da

língua portuguesa nos manuais escolares como vetor da compreensão dos processos em torno do *ler* e do *dar a ler* nos diversos contextos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil Império.

Contando ainda em torno de catorze milhões de pessoas consideradas analfabetas,<sup>22</sup> o Brasil é um país que, nas suas políticas de Estado, tem na luta pela universalização da alfabetização – na erradicação do analfabetismo – uma forte bandeira. A alfabetização é figura fácil do discurso parlamentar e objeto de considerável esforço de estudo na pesquisa acadêmica. Contudo, nesta pesquisa, não pretendemos perseguir as glórias ou os “descaminhos do ABC”, pois a história dos meios utilizados na alfabetização nos diz, antes de tudo, que o entendimento em torno do que se considera um sujeito alfabetizado não é o mesmo e nem é matéria de consenso em épocas distintas.

Partindo das bases de dados existentes ou em construção e dos estudos mais recentes sobre o assunto, procurou-se percorrer esses terrenos mais ou menos mapeados e essas obras mais ou menos canonizadas em direção ao labirinto das práticas de leitura e escrita do início do século XIX e aos livros didáticos que estão à margem do cânone. Assim, o que se pretendeu nesta tese foi uma reflexão de natureza exploratória, aberta a novos problemas e a novas hipóteses e, ao empreendê-la, assumiu-se os riscos das condições ainda lacunares do conhecimento produzido sobre a história das cartilhas para o ensino da leitura e da escrita. Assumiu-se também os riscos das condições limitadas de acesso e identificação dos documentos que sobreviveram nos arquivos ou que não foram negligenciados pela classificação biblioteconômica ou, ainda, desprezados nos trabalhos de organização de coleções e fundos diversos.

“Não podemos fazer muita coisa até sabermos que livros foram publicados e onde estão os volumes sobreviventes” afirmou um estudioso das *School Anthologies* (MICHEL *apud* CHOPPIN, 2004, p.563), entretanto, o que foi encontrado nos arquivos possibilitou a realização de um trabalho de caráter mais ensaístico no qual a tese se mostra muito mais pela arguição do que pela afirmação. Isto é, a presente reflexão procurou sustentar-se mais pelas perguntas que formulou do que pelas preliminares respostas ou explicações que se

---

<sup>22</sup> Segundo dados do IBGE em 2009 a taxa de analfabetismo entre indivíduos de quinze anos ou mais de idade somavam 14,1 milhões, isto é, 9,7 % da população. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1708](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708)>. Acesso em 09 jan. 2012.

aventurou a dar. Este trabalho constituiu-se também numa tentativa de identificação inicial dos volumes que sobreviveram nas bibliotecas e nos fundos diversos.

Houve um momento em que a iniciação à leitura se tornou objeto privilegiado dos discursos. Não é possível identificar uma data precisa ou um acontecimento único que caracterize esse momento – nem é pretensão deste trabalho – mas ainda assim, pode-se localizar uma série de acontecimentos entre as Reformas Pombalinas e ao longo do império, em que as formas usadas para se introduzir alguém na leitura se tornam coisa diferente.<sup>23</sup> Nos discursos que se teve a oportunidade de ler, principalmente aqueles dos autores das cartilhas, parecia cada vez mais claro que a iniciação à leitura não poderia mais, simplesmente, ser realizada por meio de cartapácios rudimentares ou até mesmo por meio de poucas epístolas manuscritas conseguidas a muito custo, ou, ainda, através de instruções imperfeitas e viciosas no interior das famílias. Não bastava, para seu ensino, a lição despreocupada de um membro da família – geralmente os irmãos mais velhos ou matronas e governantas – ou professor/preceptor inábil de formação obscura. Essa concepção de que a instrução de primeiras letras teria de ser matéria científica, objeto de política de Estado, instrumento de civilização dos costumes e elemento de um sistema, já se esboçava na preocupação pombalina com o monopólio do ensino jesuítico e se reforçava no império com a invenção da “escola do ler, escrever e contar”. Naquele tempo, produziam-se cartilhas. Como e por que, é o que se pretende narrar nesta tese.

---

<sup>23</sup> Contudo, não é exagero especular duas datas que simbolizam e sintetizam nosso recorte temporal: primeiramente, a Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824 que, no parágrafo 32 do Artigo 179 sobre “a inviolabilidade dos direitos cíveis e políticos dos cidadãos brasileiros”, considerou a instrução primária **gratuita** “a todos os cidadãos”, embora o Império não bancasse essa gratuidade visto que dividia a oferta da instrução primária com as escolas privadas e no fato visível de que investia muito pouco nessa gratuidade; finalmente, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891 que, no § 6º. do Art. 72, pretendeu tornar **leigo** o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, laicidade que a República, por sua vez, nunca garantiu plenamente. A Constituição de 1824 está disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2012. A Constituição de 1891 está disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm)>. Acesso em: 12 mai 2012.

Esta narrativa, portanto, está ordenada em três capítulos:

No primeiro capítulo, o leitor encontrará cinco ensaios sobre as condições de produção das cartilhas de alfabetização. Não se trata, apenas, de uma explicação das condições técnicas e materiais para se desenvolver um manual, isto é, um texto que arregimenta gêneros de discurso e métodos no intuito de ensinar a ler ou a ler e escrever. Essas condições técnicas e metodológicas serão tratadas mais detidamente no segundo e no terceiro capítulos. O que é tratado mais especificamente aqui são os aspectos culturais da própria construção das práticas da leitura e da escrita; esta construção está, pois, submetida, ou melhor, estreitamente relacionada com as práticas orais, predominantes durante muito tempo, chegando até os séculos XVIII e XIX, quando o uso da leitura e da escrita já estava sendo consideravelmente disseminado no cotidiano e, inversamente, muitas das antigas práticas orais já se encontravam em desuso. Trata-se, pois, de uma historicização da constituição de um instrumento didático para o ensino da leitura e da escrita em confronto com a realidade oralizada e oralizante que caracterizava as culturas pré-modernas e modernas em que as modificações observadas nesta realidade oferecem as principais pistas para o entendimento das condições de possibilidade do reaparecimento do manual escolar no século XIX. O manual escolar, portanto, não apenas aparece em novos registros discursivos, como também contribuirá para a alteração de uma ordem social marcadamente oral e teológica para uma ordem cada vez mais dependente do escrito e com visíveis traços de laicidade. Contudo, as práticas orais persistirão em múltiplos espaços, sendo reapropriadas e ressignificadas de diversos modos. Ainda que, em grande parte pela simulação didática em que se “revive” os contos, os jograis, a poesia e o romance, a escola é, por definição, um espaço do oral que vem sendo historicamente transformado quer pelos antigos compêndios e resumos, quer pelas novas mídias de transmissão da voz e da imagem.

Para o segundo capítulo, foram reservadas as questões relativas à autoria dos manuais de ensino da leitura. Nesta sessão, apresentam-se seis temas que procuram apresentar as instâncias técnicas, socioculturais e de poder pelas quais passa a composição de um manual didático. Procurou-se demonstrar aqui o quanto tem de coletivo no “produto final” atribuído a um “autor” e o quanto este trabalho está submetido às limitações ou aos favorecimentos dos recursos materiais, da circulação do saber e das redes sociais em torno do livro.

No terceiro e último capítulo, analisa-se as relações entre a encenação da utilização dos manuais, isto é, seus métodos e recomendações, e a recepção dos leitores. A ideia central é demonstrar que o leitor não é um receptor passivo e que existe uma “zona amorfa” entre o que propõe o texto e o que os leitores fazem com ele, de modo que não basta apenas analisar o conteúdo ideológico presente nos textos e a análise imanente do texto, tampouco é suficiente. É também no contorno dos condicionantes da produção e da recepção do texto que se pode chegar mais próximo da compreensão dessa zona amorfa. Neste sentido, nessa última sessão, foi realizado um estudo destes condicionantes procurando abordar a organização da classe de primeiras letras e as condições materiais e sociais da escola e dos que dela participam; este estudo também procurou abordar a expectativa do autor ao propor contratos com o leitor impondo uma instrumentalização da leitura nos processos metodológicos que defende e, finalmente, procurou identificar as reiteraões ou alterações provocadas pela leitura dos manuais ou pela sua rejeição, o que remete ao problema das funções autorais do leitor.



# 1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO LIVRO ESCOLAR DE PRIMEIRAS LETRAS NO IMPÉRIO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

*A seu turno a gramática abria-se como um cofre de confeitos pela Páscoa. Cetim cor de céu e açúcar. Eu escolhia a bel prazer os adjetivos, como amêndoas adocicadas pelas circunstâncias adverbiais da mais agradável variedade; os amáveis substantivos! Voavam-me à roda, próprios e apelativos como criaturinhas de alfenim alado; a etimologia, a sintaxe, a prosódia, a ortografia, quatro graus de doçura da mesma gustação. Quando muito, as exceções e os verbos irregulares desgostavam-me a princípio; como esses feios confeitos crespos de chocolates levados à boca saborosíssimos.*

Raul Pompéia, O Ateneu

## 1.1 DO CATECISMO À CARTILHA: A LEITURA ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA

Os precusores estudos da educação que se concentraram nas questões relativas à instrução pública primária no Brasil, nos períodos colonial e imperial, tomaram o problema da leitura e da escrita a partir de um ângulo específico: uma história de longa duração na qual a instrução primária, no interior de uma instrução geral, desenvolve-se de forma linear, em que o passado, em geral, é descrito como inferior, abaixo do esperado, e são descritos os esforços de homens notáveis que, progressivamente, garantem a construção do edifício da instrução nacional. Neste sentido, esses trabalhos passaram ao largo de uma observação mais atenta sobre as práticas de leitura e escrita na escola e fora dela, de modo que as informações relativas às condições destas práticas são bastante rarefeitas. Trabalhos importantes como os de José Liberato Barroso (1867), José Ricardo Pires de Almeida (1889) e Primitivo Moacyr (1936) nos dão algumas pistas sobre os procedimentos realizados no ensino-aprendizado da leitura e da escrita e

apontam aquelas cartilhas que obtiveram algum sucesso ou que foram adotadas em algumas escolas; mas, esses autores também ressaltam a “obscuridade geral” dos tempos antigos enfatizando os esforços das políticas pombalinas, a modernidade da constituição, as sucessivas reformas da instrução pública ao longo do império e, não raro, os seus paradoxais fracassos.

Não obstante esses autores se constituírem importantes depositários da célebre e rara documentação oficial e estatística da instrução no Brasil Império, a leitura histórica feita por eles enfatiza o progresso da instrução primária e secundária desde os colégios das ordens religiosas do período colonial até a expansão da escola pública no decorrer do século XIX, geralmente a partir de um referencial estatístico e evolutivo e da comparação com os sistemas e as leis de nações consideradas “avançadas” no campo da instrução. A alfabetização, ou melhor, as condições da aquisição da leitura e da escrita são apresentadas no interior de um processo em que os avanços conquistados se revelam positivamente contrastantes em relação ao passado, isto é, as condições então contemporâneas solapam os infortúnios dos tempos idos. Os quadros e dados oferecidos por José Ricardo Pires de Almeida, por exemplo, apontam que, comparados aos tempos remotos e às outras nações, os investimentos públicos *per capita* garantiam, ao Brasil às vésperas da República, “um honroso lugar entre as nações civilizadas e esta posição se eleva se houver consideração das observações [...] a respeito da baixa densidade populacional.” (ALMEIDA, 1939, p.20)

O progresso da instrução, portanto, é demonstrado nesses estudos por meio dos dados, geralmente parciais, referentes ao número de escolas e alunos matriculados, dados estes que se foram construindo e conservando ao longo do império. Nesses estudos também se observa certa ênfase nas realizações e glórias de autoridades intelectuais e políticas desdobradas nas sucessivas reformas. Desta forma, subentende-se que as competências e as atividades em torno do “ler, escrever e contar” são sempre as mesmas ao longo da história, uma vez que são apresentadas de modo linear e cumulativo, ou seja, conforme aumenta o número de escolas e de alunos e, à medida que as políticas da instrução ganham jurisdição, sistematização e aperfeiçoamento, progride, então, a educação primária. A alfabetização é confundida com a escolarização, uma vez que não se abordam os contextos nos quais se promove a habilidade do ler e do escrever, exteriores ou anteriores à experiência escolar.

Após as primeiras reações ao modelo positivista da história perpetrado pelos estudos escolanovistas, cognitivistas e progressistas, e com a análise materialista da história fornecida pelos estudos que tomaram o caminho da análise da carga ideológica dos livros didáticos, a história da educação e, em especial, a história da alfabetização, teve fôlego renovado. A partir dos anos de 1970, quando os estudos de história social rivalizam com os estudos de história intelectual<sup>1</sup> e história das ideias, uma história cultural e social das ideias passou a colocar novos problemas em relação à leitura, à escrita e ao livro – estendendo-se também ao livro escolar – renovando-se, também, as perguntas no campo da história do livro e da educação. Desde então vêm se desenvolvendo, especialmente na França, em Portugal, na Espanha e no Brasil, valiosos e variados estudos que ressaltam a necessidade de se questionar a homogeneidade das práticas da leitura e da escrita que, nos “estudos pioneiros sobre a alfabetização”, tanto na Europa Ocidental quanto no Brasil, foram tomadas como “competências claramente identificáveis e constantes na longa duração” (HÉBRARD, 1999, p.40). Assim, a investigação das descontinuidades e transformações das condições epistemológicas e paradigmáticas das revoluções científicas revelaram novos atores sociais e contextos das mudanças nas maneiras de pensar. Inclusive a própria escola pôde ser considerada também como um espaço de transformação das ideias e do pensamento. Neste sentido, o estudo das formas das práticas em torno da leitura, da escrita e dos livros escolares nos séculos XVIII e XIX, para os propósitos deste trabalho, ofereceu importantes subsídios para demonstrar que os usos e as competências do “ler, escrever e contar” não são suscetíveis de uma evolução linear e progressiva, independente do momento histórico e dos métodos aplicados.

Alguns trabalhos produzidos nos últimos vinte ou trinta anos têm chamado a atenção para a consideração das transformações medievais e modernas em relação à leitura e à escrita que provocaram verdadeiras revoluções nos usos do ler e do escrever e que, em certos aspectos, adquirem importância tão ou mais significativa que a própria inovação dos tipos móveis de Gutenberg. Com efeito, esses estudos acabaram por relativizar a revolução gutenbergniana, visto que apontam também para

---

<sup>1</sup> Trata-se da história intelectual filiada à história das idéias no sentido tradicional do termo, de procedência anglo-saxônica, ligada à obra de Arthur Lovejoy e Perry Miller, portanto, diferente dos estudos de história intelectual de tradição francesa que se localizam no bojo destas renovações das práticas historiográficas. (DARTON, 2010, p. 204-231)

outras transformações técnicas de grande relevância, tais como a substituição do rolo pelo códice, a prática das cesuras, isto é, os espaços entre as palavras no texto, o desenvolvimento dos sinais diacríticos, a constituição da leitura em silêncio, o aparecimento de uma etnografia das culturas sem escrita nos tempos das narrativas de viagem dos séculos XV e XVI ou a invenção do romance moderno no século XVII. Sem dúvida, as transformações técnicas da imprensa atingiram um alcance inquestionável, mas a persistência da oralidade e da circulação auricular dos textos manuscritos e impressos e da própria comunicação/informação por dois séculos ainda – impulsionada e modificada pela capacidade de reprodutibilidade da imprensa que contribuirá sobremodo para a variedade dos textos e, portanto, enriquecerá o repertório dos novos oradores modernos, como os clérigos e professores – denota que essa “revolução despercebida” (EISENSTEIN, 1998, p.17-26) dependeu também de outros fatores para alterar a ordem social no que se refere à leitura e à escrita.

Ainda que não exista um consenso quanto ao momento preciso dessas transformações, nem em relação à forma com que os autores as abordam, algumas das mudanças mais importantes da era moderna podem ser resumidas da seguinte maneira: primeiramente, entre os séculos XVII e XIX, ocorre uma lenta passagem de uma “cultura oral” para uma “cultura escrita” que, no interior das pesquisas mais ligadas ao problema da alfabetização, pode ser observada através da constatação de um complexo sistema de ensino-aprendizagem no qual o uso e o aprendizado da leitura e da escrita acontecem de forma dissociada até boa parte do século XIX, quando se dará início à construção do ensino simultâneo desses saberes não apenas como método que oferecerá maior economia do tempo e facilidade de compreensão, mas também como recurso no qual a escrita se tornará, junto aos estudantes, um meio de memorização, retenção ou conservação dos conhecimentos aprendidos;<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Em relação ao ensino e ao aprendizado simultâneo da leitura e da escrita na França, Roger Chartier anota que “sabemos que ler um texto manuscrito supunha uma capacidade para produzi-lo e supunha, além disso, que, antes da aprendizagem da leitura, tinha-se feito uma aprendizagem da escrita. Estes dois momentos estão separados em todas as doutrinas e práticas pedagógicas europeias até o começo do século XIX, quando se estabelece na França a simultaneidade de ambas as aprendizagens.” (CHARTIER, 2001, p.75). No caso brasileiro, vemos que, no Parecer da Comissão de Instrução Pública da malograda Constituição de 1823, havia a proposta do ensino simultâneo da escrita e da leitura: “Ensinar-se-á no primeiro ano, a ler e escrever; adotando um

em segundo lugar, costuma-se destacar um processo de *laicização* do ensino elementar que se fez sentir mais fortemente entre a metade do século XVIII e ao longo do século XIX. Neste processo nascerá uma escola do “ler, escrever e contar” que aos poucos irá se separar do catecismo e constituir-se como disciplina, adquirindo certa autonomia, isto é, desenvolverá um programa com um currículo mínimo definido no qual o espaço reservado à instrução religiosa paulatinamente diminuirá. Este processo não apenas reduziu o monopólio da Igreja na produção de manuscritos, impressos e métodos destinados ao ensino da leitura/instrução elementar, mas também passou a constituir o terreno no qual germinarão, não apenas os gêneros laicos destinados ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas também uma diversificada produção de livros e materiais escolares. Este quadro, por sua vez, tem sido objeto de estudo de uma história das disciplinas escolares, da leitura, dos currículos e programas, e suas mútuas influências no bojo maior da cultura escolar.<sup>3</sup> Em outras palavras, à medida que as tópicas mais antigas ligadas aos catecismos e às “culturas orais” eram redimensionadas e os livros escolares se laicizavam, as cartilhas adquiriam autonomia e identidade enquanto gênero escolar. Finalmente, os historiadores assinalam também um processo de escolarização dos saberes elementares que, além de contar com maior participação dos Estados Nacionais, passou a localizar-se num campo de cientificidade social e material onde não apenas o aperfeiçoamento do homem poderia ser atingido por meio do desenvolvimento da instrução pública como também o aperfeiçoamento técnico-científico possibilitaria uma grande expansão da produção e da distribuição do livro didático.

Neste capítulo, portanto, procurou-se destacar as condições de produção do livro destinado ao ensino-aprendizagem das “primeiras letras” ao longo do império, especialmente entre os anos de 1830 e

---

carater de impressão que represente ao mesmo passo uma escrituração fácil; o menino poderá apreender simultaneamente ambos estes conhecimentos, o que lhe economizará tédio e tempo; e se ajuntássemos ao estudo do conhecimento das letras, a ação de uni-las, isto o divertiria muito e desta arte ele [o estudante] conservaria com mais facilidade suas formas.” (PARECER da Comissão [...] de 1823 *apud* MOACYR, 1938, p.125).

<sup>3</sup> Conforme Dominique Julia, a cultura escolar compreende “um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas.” (JULIA, 2001, p.15).

1870, considerando também os conhecimentos desenvolvidos nesse importante caminho trilhado pela história sociocultural do livro, da leitura e da escrita. Destarte, inicialmente nas seções 1.2 e 1.3, recuamos um pouco no tempo para realizar um exercício de compreensão de uma readequação das culturas orais no interior da construção de culturas mais ligadas à escrita e ao impresso para, em seguida, nas seções 1.4 e 1.5, então, avançar para uma narrativa das condições de circulação e produção do livro escolar ao longo do século XIX, tentando ilustrar a constituição de um regime que seria marcado por uma cultura do impresso, portanto, uma cultura do texto estável, em que os manuais escolares de autores brasileiros se tornarão mais numerosos. Neste regime, a leitura e a escrita da língua portuguesa passarão por transformações outras, impulsionadas pela diversificação das técnicas de processamento e das redes de distribuição do livro; neste cenário, os impressos escolares ganharão mais espaço nas estantes das bibliotecas e livrarias e, doravante, ocuparão as estantes das bibliotecas das escolas ganhando prestígio nas práticas cotidianas das instituições escolares.

Se ler e escrever não são atividades que seguem uma evolução linear e não são habilidades claramente identificáveis e constantes na longa duração, é importante perceber quais são os momentos em que alguns acontecimentos revelam descontinuidades, transformações e alterações no pretense desenho linear e evolutivo dessas competências. Já adiantamos que até o século XIX aprendia-se a ler antes de aprender a escrever e que neste momento observa-se a passagem de uma cultura oral para uma cultura escrita. Pois bem, uma alternativa para compreender essas transformações passa pelo exame dos recursos básicos empregados nas atividades em torno da leitura e da escrita. Durante muito tempo, o principal desses recursos foi o catecismo e somente no século XIX um modelo de cartilha de alfabetização laica se consolidou enquanto gênero didático diferentemente das *cartinhas* do distante século XVI, pois aquelas, apesar dos esforços dos autores em compor cartas de letras, palavras, signos e imagens como recursos para o ensino da leitura, ainda constituíam-se livros eclesiais tal como a *Grammatica* de João de Barros (1496-1570), publicada em 1539-1540, e a *Arte de escrever*, de Manoel Barata, de 1572, as quais trazem nas primeiras páginas uma *cartinha* ou outros recursos para o ensino da leitura, mas são povoadas por textos religiosos.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Sobre João de Barros, José Lemos Monteiro escreve: “a *Grammatica da lingua portuguesa* foi editada pela primeira vez por Luís Rodrigues, juntamente

Jean Hébrard informa-nos que, para a compreensão dos efeitos práticos desta dissociação entre leitura e escrita, é importante “refazer a gênese das aprendizagens, descobrir como elas foram se ‘escolarizando’ no decorrer do tempo”. Segundo o autor, antes de se tornar parte das atividades escolares, “as técnicas de escrita foram as práticas eruditas de profissionais específicos, em particular (desde a Alta Idade Média) dos clérigos que nem sempre se tornavam eclesiásticos.” A aprendizagem da escrita, especialmente em latim – língua erudita, língua da igreja, do direito, da medicina e das correspondências entre “letrados”, consequentemente,

era, assim, uma obrigação para todos cuja profissão os colocava em contato quotidiano com as escritas administrativas, jurídicas ou ‘escolásticas’; ou seja, tanto para aqueles destinados a tornar-se humildes escrivães quanto

---

com o *Dialogo em louvor de nossa linguagem* no ano de 1540. Existe um exemplar dessa edição na Biblioteca da Ajuda em Lisboa, outro na Biblioteca Municipal de Évora e um terceiro na Biblioteca Municipal de Rouen. A segunda edição só veio aparecer em 1785, por iniciativa dos monges cartuxos, num volume intitulado *Compilaçam de varias obras do insigne portuguez Joam de Barros* em que se encontram, além da *Gramática*, a *Cartinha*, publicada pela primeira vez em 1539, o *Dialogo em louvor de nossa linguágem* e o *Dialogo da uiçiosa Vergonha* [Esta edição pode ser consultada na FBN]. Já na segunda metade do século atual, em 1957, José Pedro Machado publicou a terceira edição e, em 1971, a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa lançou uma quarta edição, que também inclui a *Cartinha* e os dois diálogos citados, com reprodução fac-similada, leitura, introdução e anotações feitas por Maria Leonor Buescu.” Esta última edição também se encontra na Fundação Biblioteca Nacional. MONTEIRO, J. L. As ideias gramaticais de João de Barros (artigo); s.d., disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5%2814%2937-48.html>>. Acesso em: 06 jan. 2012. A *Gramatica da língua portuguesa* e o *Dialogo da viciosa vergonha* podem ser acessados no endereço: <<http://purl.pt/12148/3/>> Sobre Manuel Barata ver: PEREIRA, Ana Martínez. El Arte de escrever de Manuel Barata en el ámbito pedagógico de la segunda mitad del siglo XVI. *Península*. Revista de Estudos Ibéricos. n. 1, 2004, p. 235-249. Disponível em:

<<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo13041.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2010. Segundo Justino Magalhães, “as cartinhas quinhentistas de que se conhecem pelo menos seis exemplares distintos, apesar de a mais conhecida ser a de João de Barros, foram ao tempo dos livros de maior tiragem, incluindo para o Império Colonial.” (MAGALHÃES, 1996, p. 25).

para os destinados às poderosas magistraturas, seja para os meros padres ou para os príncipes da Igreja. (HÉBRARD, 1999, p. 41-42)

A partir do século XVI, na Europa e espalhando-se para o “novo mundo”, os colégios dedicados à formação das crianças das elites e as congregações docentes como as dos Jesuítas, Doutrinadores e Oratorianos,

construíram, naturalmente, o currículo escolar em torno do que era sua língua de trabalho, a língua da cultura. Mas deslocaram o *corpus* de referência substituindo os textos escolásticos, (aqueles das universidades), pelas humanidades latinas, fundando a nova cultura escolar.

Ao longo do currículo inteiro, desde as pequenas classes de gramática até a classe de retórica, os alunos compunham textos em versos e em prosa imitando os antigos, repetindo as versões e traduções. A leitura dos textos não era para eles um fim em si, mas sim uma propedêutica à escrita, pelo fato de todos frequentarem o mesmo *corpus* de referência, conhecerem os mesmos “lugares comuns”, respeitarem as mesmas normas estilísticas. Os rudimentos necessários a essa escolarização (decifrar e grafar) não eram trabalhados no colégio. Os alunos que chegaram ao sexto grau sabiam geralmente ler e manejar a pena, graças a uma aprendizagem pela qual a família se responsabilizara. As questões de alfabetização, colocadas pela instrução popular, raramente lhes diziam respeito. (HÉBRARD, 1999, p. 42)

Um modelo mais antigo de relação com a escrita, também assinalado pelo autor, está ligado às necessidades profissionais de negociantes das grandes companhias comerciais desde o século XIV, os quais tiveram de aprender a manejar a pena para a escrituração comercial e correspondência com clientes e fornecedores. Diferentemente dos clérigos, eles tinham de escrever em língua vernácula e saber contar, e sua formação, durante muito tempo, fora adquirida pela prática no interior da dinastia familiar que fornecia os exemplos a serem seguidos conforme a necessidade, mas, a partir do

século XV, com o desenvolvimento das cidades, os escribas propuseram seus serviços aos artesãos e lojistas, seja para escrever suas cartas e cuidar dos registros, seja para ensinar as suas crianças a arte de escrever e de calcular (HÉBRARD, 1999, p. 42-43).

O autor ainda anota um terceiro modelo de relação com a escrita que nos interessa em particular: trata-se do modelo de formação dos cristãos que as Igrejas desenvolveram nas pequenas escolas. A partir do século XVI, “num mundo onde as Igrejas estavam divididas e os dogmas eram objeto de guerras sem piedade, não bastava mais, para formar um cristão, batizá-lo no seu nascimento, na comunidade religiosa à qual ele pertencia. Era preciso ‘formá-lo’, quer dizer, instruí-lo nas verdades da sua religião” e para esse trabalho de fixação da “letra” da doutrina e para fazê-lo memorizar exatamente os dogmas da “ciência da salvação”, o catecismo foi o principal recurso utilizado, primeiramente pelos reformadores protestantes e depois pelos bispos católicos. (HÉBRARD, 1999, p. 43).

No caso mais específico de Portugal e da América Portuguesa, o recuo aos tempos das “leituras coloniais” requer atenção também a algumas outras condições de fundamental importância. Alguns dos problemas relacionados à “literatura” do período colonial já foram competentemente assinalados por João Adolfo Hansen na sua ideia de *leituras coloniais*. Segundo o autor,

os textos luso-brasileiros do século XVII, que hoje eventualmente lemos como literários, chegaram ao presente, apropriados desde o século XIX nos programas nacionalistas de invenção das tradições. Esses programas adaptaram-nos a vários usos interessados e, por vezes, fizeram leituras corretoras deles. (HANSEN, 1999, p.172)

O professor de literatura brasileira da Universidade de São Paulo nos alerta sobre os problemas que uma história descritiva das práticas de leitores no período colonial enfrenta. Ela esbarra na raridade de evidências coloniais de leitores e de leituras de diferentes mediações sociais e

quase sempre encontra o limite de sua condição de possibilidade no vazio dos arquivos. Ela tem de supor a mediação normativa de letrados coloniais que informam indiretamente sobre apropriações

não normativas dos discursos. [...] Quando existe, a maior parte dessas informações refere-se a apropriações aurais, feitas pelo ouvido, e não propriamente à apropriação leitora. Basta lembrar que a possibilidade não só de saber escrever, mas também de saber ler estava, no caso, geralmente restrita a letrados que ocupavam lugares institucionais da hierarquia, nos aparelhos administrativos, burocráticos e clericais. (HANSEN, 1999, p. 172)

Hansen assinala que o pesquisador que mergulha nessas “leituras coloniais” deve considerar também alguns pontos, tais como: as condições dos padrões retóricos do período; a normatividade teológico-política e os usos não normativos em que estão inscritos os discursos coloniais; a necessidade de deslocamento das categorias analíticas e valorativas herdadas do século XIX; a reconstituição técnica dos vários gêneros discursivos dos textos hoje tidos como literários e também dos não-literários; e as posições ocupadas pelos autores e destinatários que em muitos casos não são as mesmas deformando-se, portanto, as prescrições nos usos efetivos (HANSEN, 1999, p. 174 *passim*). Na conclusão do texto, o autor ainda alerta sobre outro ponto de particular interesse. Em se tratando de leituras coloniais, afirma que

devemos também incluir a dupla ordenação dos discursos situados, por assim dizer, *entre* os padrões da oralidade, em que os textos só se tornam obras pela mediação do corpo dos receptores, investidos de uma função autoral, e os padrões da escrita e do livro, em que os discursos já admitem um relativo anonimato e a leitura individual e silenciosa. (HANSEN, 1999, p. 182).

A comparação, portanto, entre os antigos catecismos e os modernos livros escolares de primeiras letras, constitui-se importante recurso para a compreensão das transformações das formas de transmissão dos textos que foram empregados na alfabetização desde o século XVI e fornece algumas pistas sobre as condições da recepção. As experiências da escrita e da leitura nas escolas jesuíticas, régias ou nas escolas do tempo do império passaram por algumas mudanças que podem ser visualizadas através do exame das características dos principais escritos catequéticos e pedagógicos que tiveram o papel de

introduzir indivíduos e coletividades no mundo da leitura e da escrita. Até o século XIX, a leitura e a escrita estavam imersas num regime em que a leitura em voz alta ou à meia-voz e os rituais religiosos, por exemplo, incluíam um grande número de pessoas em certa comunidade de leitura marcadamente oral. Já a escrita, como foi assinalado, atingia um número bem menor de participantes que a utilizavam, em geral, profissionalmente. Como suporte ou substituta da memória e como recurso principal da atividade escolar de registro do conteúdo transmitido ao aluno, isto é, como auxílio das atividades de memorização, a escrita aparecerá com mais frequência ao longo do século XIX. Ajustando nosso olhar para o caso mais específico dos catecismos e das cartilhas entre os séculos XVII e XIX, assistiremos a uma espécie de colonização do oral pelo escrito, na qual a escola, os estudantes e os livros parecem compor a figura do conquistador.

Mas esta conquista tem uma tripla implicação, ou remete a, pelo menos, três considerações: a) o fazer historiográfico se dá pelo impresso, inclusive no estudo dos manuscritos e das culturas orais; b) os processos de salvamento das “culturas orais”, ao verter o oral para o escrito e para as novas formas impressas, destroem ou alteram a própria condição desse repertório oral e das práticas adjacentes, mas ainda assim constituem-se paradoxalmente nos únicos meios de acesso ao universo antigo da oralidade; c) o advento da imprensa não elimina as práticas orais; pelo contrário, até multiplica as suas possibilidades, especialmente no âmbito escolar que passa a ser um ambiente extremamente conveniente a essas novas práticas oratórias dos professores, isto é, a escola é o espaço em que se construíram práticas escritas e de leitura silenciosa com os usos do impresso, mas ela nunca deixou de ser essencialmente um espaço de oralização, reduto, antes de tudo, da palavra falada, catalisada na era moderna, pelo impresso, no século XX pelos meios áudios, fônicos e visuais e, no presente século XXI, por esses mesmos meios potencializados agora pelos novos recursos digitais.

## 1.2 O ORAL E O RITUAL: FAZER OUVIR, QUERER DIZER

Antes do século XIX, portanto, o catecismo e os livros escolares eram escritos para serem lidos pelo pároco e pelo professor e não pelo catecúmeno ou pelo aluno. Antes do século XIX, o iniciante parecia não fazer parte do rol dos destinatários *diretos*, por assim dizer, do texto

utilizado na instrução da leitura. Somente aos poucos o aluno vai entrando no conjunto de leitores pretendidos. Este movimento que se opera tanto nas modalidades de execução dos textos quanto nos tipos de recepção previstos para o público leitor pode ser melhor compreendido se observadas aquelas formas ou aqueles indícios de práticas ligadas ao universo da oralidade presentes ou ausentes no texto impresso. O manual escolar raramente passou das oficinas tipográficas diretamente para as mãos do aluno; claro está que o caminho que o livro percorre até chegar aos estudantes passa por diversas instâncias de uma cadeia de intermediários, e as transformações dessas instâncias podem oferecer as referências para se compreender não apenas as condições da autoria e dos processos de recepção dos textos, mas também e, sobretudo, as condições do sistema de produção e distribuição do livro didático.

As mudanças do proceso produtivo decorreram de diversas transformações técnicas que, por sua vez, são também tributárias das práticas culturais em torno dos diferentes usos do oral, da leitura, da escrita, isto é, da própria comunicação. Técnica e comportamento influenciam-se mutuamente. Neste sentido, um primeiro conjunto de transformações, em torno da composição geral dos livros e manuais didáticos, pode ser percebido à medida que, primeiramente, identificam-se aquelas formas orais presentes nos textos impressos e, em seguida, observa-se como essas formas foram, aos poucos, sendo ressignificadas nas novas modalidades de escrita e nas novas técnicas de impressão e gravação que estão presentes na organização do texto didático e se manifestam, por exemplo, nas estratégias de inclusão de exercícios, questionários, ilustrações, etc.

Interessante ressaltar como essas transformações são visíveis desde o século XVII, quando aparecem as primeiras intenções alfabetizadoras dos catecismos. À medida que o catecismo incorporava progressivamente um número maior de recursos alfabetizadores, como os “abecedários”, “silabários” e “cartas de nome”, e um maior apelo visual nos impressos, ele se tornava mais do que um livro para clérigos ou para mestres, e se aproximava cada vez mais do estudante. Os gêneros poéticos e dialógicos entendidos como sendo mais adequados à memorização por serem parentes próximos da comunicação oral, aos poucos cederão espaço para textos sintéticos e analíticos ordenados de forma lógica e progressiva, de acordo com o nível de exigência dos temas abordados nas cartilhas. Na segunda metade do século XIX, os catecismos ainda eram utilizados nas escolas de primeiras letras e a doutrina cristã ainda se encontrava presente nos compêndios para a

escola de primeiras letras que traziam também os elementos de ortografia e aritmética<sup>5</sup>; entretanto, algumas dessas antigas formas da oralidade como modalidades de execução e recepção dos textos, apesar de continuarem presentes em alguns catecismos e livros didáticos, ao longo do império, foram aos poucos diminuindo a ocorrência e sendo ressignificadas, dando lugar então a novas formas de organização e apresentação dos textos marcados agora por forte apelo visual, pedagógico e sistemático, ancorado numa instrução cada vez mais secular.

Antes de serem lidos, os manuais foram ouvidos pelo aluno, tal como aqueles ensinamentos morais e ritualísticos do catecismo eram escutados pelos fiéis. Como compreender historicamente essas diferenças entre a “apropriação auricular”, característica dos textos antigos e dos catecismos, e as novas formas de “apropriação visual” que caminhavam para as modernas leituras silenciosas, puramente oculares, características do nosso tempo? As estratégias investigativas passam inicialmente pela comparação entre o estatuto do catecismo e o estatuto da cartilha; em seguida é importante identificar os diferentes gêneros mobilizados na escrita dos manuais para, finalmente, extrair desses textos aqueles *índices de oralidade* definidos por Paul Zumthor (1993) como

tudo o que, no interior de um texto, informa-nos sobre a intervenção da voz humana em sua *publicação* – quer dizer, na mutação pela qual o texto passou, uma ou mais vezes, de um estado virtual à atualidade e existiu na atenção e na memória de um certo número de indivíduos (p.35).

---

<sup>5</sup> É o exemplo da *Collecção de compêndios para uso das aulas de primeiras letras, contendo: Cathecismo de doutrina christã, elementos de orthographia e de arithmetica, regras de civilidade e máximas Moraes, em sua décima quinta edição melhorada*, editada em Recife, pela Tipografia Clássica de I. F. dos Santos, em 1879. O fato de encontrar-se na 15ª edição demonstra sua significativa circulação, inclusive nos anos finais do Império. Mas, naquele momento, o catecismo já não era mais o centro irradiador dos conhecimentos, isto é, a instrução moral passou a ser apenas uma parte dos conteúdos de um compêndio enciclopédico e, importante perceber, uma parte cada vez menos presente.

Desde o Antigo Regime até o final do século XVIII, a audição e a vocalização eram importantes determinantes da condição estatutária do catecismo. A modelação do catecismo a partir do século XVI – do catecismo *ad párocos* conforme o modelo tridentino do *catecismo romano* – revela essa dupla condição: o pároco utilizava o catecismo como meio para “levar aos ouvidos” de todos não apenas a boa moral cristã, mas também uma série de rituais usados à missa, nos cultos e na pregação de modo geral. Este processo envolvia, de um lado, a leitura realizada em voz alta pelo pároco, pelo mestre ou por pessoa que soubesse ler e, de outro, através da audição e da memorização, a leitura se multiplicava pela repetição dos catecúmenos letrados ou não. Neste mundo profundamente permeado pela oralidade, ouvir e repetir em latim ou em vulgar é participar também do mundo da leitura, mas de uma forma muito diferente dos atuais hábitos de leitura silenciosa e solitária. Deste modo, concordamos com Roger Chartier (2002) no sentido de que:

A relação que se tem hoje em dia com as obras e os gêneros literários não pode ser considerada como invariável ou universal. Para evitar qualquer tentação de uma leitura etnocêntrica, devemos nos lembrar quão numerosos são os textos antigos que não pressupunham de modo algum, como destinatário, o leitor solitário e silencioso à procura de um sentido. Compostos para serem falados ou para serem lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte, investidos de funções rituais, pensados como máquinas criadas para produzir efeitos, os textos obedeciam a leis próprias à transmissão oral e comunitária. (p.13)

Como compêndio, cartilha e manual, a partir das últimas décadas do século XVII, muitos catecismos deixaram de ser apenas ordenados em forma de perguntas e respostas ou apenas como um guia para aquele que ensinava. Não obstante os confessionários<sup>6</sup> que se utilizavam do

---

<sup>6</sup> Confessionários era como se chamavam também os *manuals de confessores*, um gênero de texto de cunho pastoral dedicado a ministrar o sacramento da penitência. Geralmente, esses confessionários eram escritos em forma de diálogo entre o penitente e o confessor. Por vezes refere-se a um livro de instrução de párocos sobre a penitência e a confissão e, em outros casos, podem

diálogo entre “personagens” e os inúmeros textos que recorriam ao diálogo de perguntas e respostas como gênero discursivo continuassem sendo impressos ao longo do século XVIII, algumas reconfigurações dos textos catequéticos desde o século XVII proporcionaram um redimensionamento das estratégias pedagógicas e de escrita dos catecismos e dos manuais.<sup>7</sup> Para além de uma condensação de conteúdos religiosos extraídos das escrituras sagradas, os catecismos passaram a se colocar também como recurso primeiro do contato com os signos do

---

ser considerados como confessionários quaisquer livros de auxílio tanto de penitentes quanto de confessores; também são chamados confessionários os livros mais completos, verdadeiros compêndios com vários assuntos e gêneros de discurso que incluem modos de ouvir missa, orações, diálogos, doutrina cristã e a própria metodologia da confissão; o Fr. Manoel Evangelista, autor de um confessionário do século XVIII pretendia “conseguir com ventura ensinar ignorantes, convencer pertinazes e atrair pecadores”. Já o famoso *Tratado de Confissom* de 1489 é considerado o mais antigo confessionário e é um dos mais antigos impressos em língua portuguesa que se conhece. No Brasil espécies de confessionários tornaram-se instrumentos fundamentais da catequização porque foram escritos para facilitar a penitência dos índios que, pela barreira da língua, só conseguiam se confessar por meio de gestos de contrição ou por meio de intérpretes/tradutores. O caráter público que vinha adquirindo a confissão desde a idade média exigiu dos catequizadores da colônia a produção de confessionários em línguas nativas para poder tornar mais velada a prática da penitência entre índios e escravos. Por isso, hoje em dia, esses confessionários, especialmente aqueles escritos em Tupi, além de importante fonte da história da catequização, constituem-se em impressionantes depositários dos estudos gramaticais e linguísticos empreendidos pelos jesuítas e catequizadores nos séculos XVI, XVII e XVIII. Cf. (MOTA, 2011).

<sup>7</sup> Temos como exemplo, o referido *confessionário* dialógico do Frei Manoel Evangelista, cujas personagens são evidentemente o *penitente* e o *confessor*. EVANGELISTA, Manoel. *Cathecismo dialogico, theatro do desengano, em que se representaõ a doutrina de hũa perfeita confissão o Penitente, e o Confessor. Obra utilíssima para que a todo o Catholico seja facil confessar-se como deve, e instruir-se como necessita. Distribuido em três partes: na primeira se trata o que se deve fazer antes da Confissão: na segunda se ensina, o melhor modo de Confessar; e na terceira se declara o modo mais suave, de que uzará o Penitente para perseverar*. Dedicado, e Offerecido á Beatissima Trindade da Terra Jesus, Maria, Jozé pelo Pelo P. M. Fr. Manoel Evangelista, Doutor em Theologia pela Universidade de Coimbra, Qualificador do S. Offici, Examinador das Tres Ordens Militares, e Consultor da Bulla da Cruzada. Lisboa, Na Offic. de Domingos Gonsalves. Anno MDCCLX. Com as licenças necessárias, 1760.

alfabeto. Essas novas versões do catecismo começaram a aparecer em Portugal, a partir da década de 1630, quando alguns catecismos passaram a incorporar quadros alfabéticos e cartas de sílabas, investindo-se das funções de abecedário; neles, eram apresentados pequenos textos morais e religiosos que iniciavam com palavras cujas primeiras letras eram destacadas em corpo maior seguindo a ordem alfabética. Entre o final do século XVII e durante o século XVIII, alguns catecismos cumpriam a dupla função de livro para ser lido, geralmente em voz alta, e para introduzir a todos no mundo das “leituras comunitárias” como condição de aperfeiçoamento e salvação da alma, num regime próprio profundamente marcado pelas práticas orais e comunitárias. Jean Hébrard lembra que o “Pequeno Catecismo” de Lutero, redigido em 1529, previa a necessidade de ensinar os jovens através de fórmulas uniformes e determinadas, senão eles “se atrapalham facilmente”, mas não imaginava, ainda neste começo de século XVI, que o catecismo pudesse ser lido por todos os catecúmenos. Essa possibilidade começou a ser aventada somente no final do século XVII, uma vez que “a edição de catecismos da diocese foi impulsionada entre 1680 e 1720 e as pequenas escolas puderam se tornar o lugar comum de uma formação cristã ancorada numa iniciação elementar aos saberes da escrita.” (HÉBRARD 1999, p. 44). Entretanto, ao longo do século XVIII, os catecismos ainda estavam fortemente pautados nas formas orais do discurso, da oratória e da pregação, e, apesar da consideração de um novo leitor – o catecúmeno –, sua ordenação e seu repertório metodológico ainda estavam amparados na tríade “escutar-memorizar-recitar” em que a necessidade de ouvir os ensinamentos, guardá-los na alma e repeti-los através do próprio comportamento cristão permaneciam como alternativa de aprendizado de uma cultura católica mínima, com toda a carga simbólica em torno da moral e do ritual que o conceito de cultura carrega.

Como ilustração destas questões, começemos pela análise de um catecismo do século XVII que cumpria também a função de cartilha de ABC, a chamada *Cartilha Para Saber Ler em Christo*, do Padre Antônio Pimentel.<sup>8</sup> No prólogo da *Cartilha* é possível observar a quem o livro se destina e o regime das referências utilizadas pelo autor na composição:

---

<sup>8</sup> PIMENTEL, Pe. Antônio. *Cartilha para saber ler em Christo, & Compendio do Livro da Vida Eterna Ordenado pelo Padre Antonio Pimentel, Religioso dos Clerigos Menores*. Dedicado ao Muito Reverendo Padre Alexandre da Natividade. Religioso da Ordem dos Conegos Regulares de Santo Augustinho. Na officina de João Galraõ, MDCLXXXIV [1684].

Parecia coufa efcufada nos tempos preſentes, em que há tanta copia de livros eſpirituaes cheyos de erudição, & doutrina, ſair com eſte a luz. Mas conſiderando, que para gente commum, & ordinária, & para peſſoas que não entendem, nem [?] entendem bem com ouras lingoas eſtrangeiras, era neceſſario hum methodo, como Cartha, facil, compendioſo, & claro, em Portuguez, que lhe perſuadiſſe o que tanto importa a todos [?] grandes, & pequenos, como he a ſalvação da alma: com o qual á falta de Mestre, & Padre eſpiritual, tiveſſem luz clara para ſaberem amar a Deos, & ter oração de meditação: me movi a traduzir eſta Cartilha, & fazer eſte Manual compendioſo de todo o neceſſario para a perfeição de hũa alma: de forte, que a todas aproveitaſſe, ao Sacerdote, ao Religioſo, á [?], á Donzella, & á Caſada mais occupada Senhora, & á Criada, & ao eſcravo cattivo, & [?Alfo] rreado: que todas eſtas almas ſão iguaes diante de Deos, e todas foraõ redemidas com ſeu ſangue; & aſſi a todas ſe encaminha a doutrina deſte livrinho. Chama-ſe Compendio do Livro da Vida, & [?] não he novo eſte titulo, que tomado he de bons Profetas Iſayas cap 24 & Daniel cap 12 chamaõ a Christo livro, pela doutrina que nos da [?] tão viva, & efficaz: com exemplos que nos affeiçoã a vontade, & allumiaõ ao entendimento: de forte, que por experiencia ſe tem achado, que mais ſabedoria ſe aprende aos pés de hum Crucifixo, que he livro vivo, & para todo que os demais livros, ainda que ſejaõ todos os livros do mundo juntos. (PIEMENTEL, 1684, p. 1-2).<sup>9</sup>

As características estatutárias imediatamente perceptíveis estão relacionadas às condições de escrita e de autoria. Já no título é possível perceber a condição do autor como aquele que ordena o texto através de diferentes citações e cópias<sup>10</sup> dos “cânones religiosos” num regime

<sup>9</sup> Nas citações de fontes e referências antigas optou-se por reproduzir o texto o mais fiel possível dos originais sem fazer correções ou atualizações gramaticais.

<sup>10</sup> À página 8, Pimentel (1684) aponta que “Os Authores, de cujas obras, & largos escritos foi tirado eſte Compendio, ſão eſcolhidos, experimentados, & de

profundamente marcado pelos modelos clássicos da Retórica e da Oratória. Tratava-se, naquele momento, de práticas governadas por uma série de preceitos em torno da emulação e do chamado gênero da *auctoritas* em que traduzir, introduzir e imitar são os modelos comuns para se compor textos, diferentemente dos regimes desenvolvidos a partir do final do século XVIII e início do século XIX, no interior dos quais a elaboração do texto seguirá as condições de exigência de criação individual, de psicologia do estilo e da propriedade privada de direitos autorais.

Desde o século XVI, informa-nos Jean Hébrard, a escrita dispunha de uma pedagogia em que um dos exercícios mais importantes para o seu ensino até 1830 era a *ampliação*: “fornecia-se aos alunos um assunto extraído de um autor latino (*inventio*), seu argumento resumido (*dispositio*) e a moral que se deveria extrair dele (*applicatio*). Os alunos deveriam redigir o desenvolvimento (*elocutio*), procurando imitar o melhor possível as formas e o estilo dos textos dados como modelos” (HÉBRARD, 1999, p. 51). Os letrados assim forjavam sua escrita, familiarizados com os modelos fornecidos por Cícero, com as histórias de Tito-Lívio, e com as poesias de Virgílio, e era “por meio deles que se aprendia os ‘lugares comuns’, e a retórica da Antiguidade. Fora dela, não havia tradição escolar sobre a ‘arte de pensar e de escrever’.” (HÉBRARD, 1999, p. 52) Esses modelos ainda eram reproduzidos na França de Mallarmé, quando “os manuais de escola primária continuam a manejar sem perturbação as regras da *inventio*, da *dispositio* e da *elocutio*”. (RANCIÈRE, 1995, p. 27)

As transformações em torno da autoria são mais perceptíveis a partir do Iluminismo e do movimento romântico do século XVIII quando o conceito de autoria aparece como marca de criação e intuição expressiva individual. Apesar dessa mudança – antes a emulação e depois a criação individual – nos textos escolares, essa alteração não se operou tão rapidamente quanto nos textos “literários”. Nos compêndios e cartilhas, as necessidades “didáticas”, mesmo após o século XVIII, muitas vezes sobrepujaram a originalidade, ou pelo menos, parecem conservar ainda durante um bom tempo os modelos “pré-iluministas” da *ampliação* e da *aucotritas* no qual, segundo João Adolfo Hansen, a

---

prova, que obrarão em si o que ensinarão aos outros, mas por não embaraçar este Compendio, se não faz menção delles, & raras vezes se citão, porém saiba-se, que tudo o que aqui se escreve, he tirado delles, cujos nomes, que só aqui ponho, declararão a bondade de seus escritos.”

figura do *auctor* não é necessariamente um indivíduo criador e sim um gênero, um uso ou uma disciplina:

A *auctoritas* sistematizada pela *Retórica*, pela *Retórica para Herênio*, pelo *De oratore*, pela *Institutio oratória*, e a partir do século XV, que a descobre, pela *Poética*, não conhece o *autor* como se define a partir do século XVIII romântico: como originalidade de uma intuição expressiva; como uma unidade e profundidade de uma consciência; como particularidade existencial num tempo progressista; como psicologia do estilo; como propriedade privada e direitos autorais. No discurso antigo, enfim, *auctor* e *auctoritas* especificam um gênero, um uso ou uma disciplina: como no Trivium, em que “Cícero” é o *auctor* da Retórica, “Aristóteles”, da Dialética; poetas antigos, da Gramática. (HANSEN, 1992, p. 28-29)

Ora, mesmo com as transformações técnicas e comerciais favoráveis à impressão e ao comércio do livro surgidas ao longo do século XIX, os catecismos e os manuais são justamente os livros mais negligentes com relação à autoria e à edição. É conhecida a frequente ausência de informação nos manuais, não apenas sobre o autor (quando não se trata de um previsto ou conveniente anonimato), mas também sobre ano e local de publicação, editor/editora ou casa impressora. Apesar das exigências em torno da originalidade e de uma autoria psicológica tornarem-se cada vez mais rígidas, ao logo do século XIX, muitos manuais continuaram a ignorá-las, de modo que as edições sem referências abundam nos arquivos. Essa indeterminação nos livros didáticos, tanto pela emulação dos padrões retóricos, quanto pelos métodos adotados, pode ser visível à medida que se observa o aumento das acusações de plágio, cada vez mais frequentes ao longo do século XIX, o que pode levar a uma conclusão de que, no período imperial, não se trata de uma continuação da tradição da *auctoritas* como gênero “pré-iluminista”, mas sim de um momento de exigência de readequação às novas condições de autoria. Basta lembrar a conhecida polêmica em torno do *Compêndio de História do Brasil*, de José Inácio de Abreu e Lima, desencadeada no momento em que Varnhagen, em resenha para a Comissão de Redação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1844, teria afirmado que o *Compêndio* era *um plagio tomado do*

*insignificante escriptor francez Beauchamp* e, por isso, *menos recomendável*. No entanto, para este caso particular de réplica, Abreu e Lima destilou todo seu conhecimento da retórica clássica que adquirira desde as aulas do Seminário de Olinda para se defender da acusação. No texto<sup>11</sup> em resposta ao Cônego Januário da Cunha Barbosa, um dos fundadores do IHGB e seu “secretário perpétuo”, e a Varnhagen, o “General de Bolívar” não hesitou em recorrer à coleção de artifícios da eloquência recomendados na *Retórica a Herênio*; o texto é repleto de exclamações, interrogações, subjeções e superlações, bem ao estilo discursivo do gênero *grave* em que a *exclamatio* – ornamento definido por Cícero para induzir o ouvinte à indignação – parece ser o principal recurso do autor que demonstrava, assim, compreender bem o significado e o principal objetivo da retórica ciceroniana: a persuasão.<sup>12</sup>

Mas as questões de autoria serão melhor discutidas no segundo capítulo. Queríamos aqui apenas chamar a atenção para uma necessidade de originalidade e determinação nos textos científicos e escolares do século XIX em detrimento da indeterminação autoral, descontinuando a tradição da *auctoritas* e trazendo a questão do plágio à tona. Voltemos, pois, aos catecismos.

Na explicação das partes do livro, além das funções ritualísticas do catecismo como o ordinário da missa, Pimentel deixa entrever os propósitos alfabetizadores e os propósitos pedagógicos da destinação oral e auricular do texto:

Na primeira parte (que tem nove capítulos) se persuade a todos a que tenhaõ oração, cuidado na Payxaõ de Christo, & amando a Deos. E que isto e, não jó para os Prelados, Religiosos, & Sacerdotes (que estes tem a isto mais estreita obrigação) mas para todo o Christaõ, sem exceptuar nenhum, por ser couza muito necessaria, & muito facil, em tanto, que nenhũa obra exterior, nem occupaõ o póde impedir, & por remate se põem o A B C desta Cartilha, que he a vida de

---

<sup>11</sup> Resposta do General J. I. de Abreu ao Cônego Januario da Cunha Barbosa ou Analyse do primeiro júizo de Francisco Adolpho Varnhagen acerca do Compendio da Historia do Brasil. Pernambuco, Typografia de M. F. de Faria, 1844. FBN - Setor de Obras Raras, Microfilme.

<sup>12</sup> Cf.: [CÍCERO] 2005. *Retórica a Herênio*. Tradução e introdução: Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.

Christo abreviada, & ordenada pelas letras do A B C.

Na segunda parte (que tem tres capítulos) [?] ensina a practica da meditaçãõ, & como se há de ter oraçãõ, ponho exemplo no mystério dos açoutes á columna.

Na terceira parte (que tem doze capítulos) se dão muitas advertências neceffárias sobre a oraçãõ, especialmente sobre a **vocal**, & para quando falta devoçãõ, & há seccuras, & distracções, sobre a presença de Deos, **ouvir** Missã, Commungar, & da imitaçãõ de Christo: da variedade, & guerra de pensamentos: & finalmente, remedios para quem não póde meditar. (PIMENTEL, 1684, p.5-6; grifo nosso)

Essas práticas de predomínio do oral nas socializações da leitura – ouvir e repetir as coisas ditas – e do ritual, dos gestos e dos símbolos do ordinário da missa, um século depois, continuavam endossadas nas instruções pastorais sobre os catecismos. Na *Instrução pastoral sobre o catecismo* proposta por D. Fr. Manoel do Cenáculo Villasboas, Bispo de Beja, datada de 1786, se lê que o “catecismo he qualquer instrucao que se dá a quem ouve. A palavra he Grega, e adoptada hoje na lingua patria. Nasce de hum verbo que significa ouvir alguma cousa dita por outrem”.<sup>13</sup> Por meio de um rigoroso estudo etimológico, a partir verbo ἤχρω<sup>14</sup>, o Bispo de Beja, apoiado principalmente pelos estudos de São Cirilo de Jerusalém, assim considerava as significações da catequese:

Κατηχέω<sup>15</sup> e dele Χατέχησις<sup>16</sup> S. Cyrillo de Jerusálem produz três significações nos derivados do verbo ἤχρω. ainda que são graças verbaes e huma especie de metaphysica mystica ao que dão lugar os verbos seguintes: Χατηχεῖται, πεζηχεῖται, ἐνηχεῖται. Os dous primeiros verbos significão o som externo levado

<sup>13</sup> VILLASBOAS, D. Fr. Manoel do Cenaculo. *Instrução pastoral do excellentissimo e reverendissimo senhor Bispo de Beja sobre o catecismo*. Lisboa: na Regia Officina Typografica, 1786, p. 8.

<sup>14</sup> ἤχρω/ἤχος *intr.* || ressoar || *tr.* fazer ressoar. PEREIRA, 1998, p. 260.

<sup>15</sup> Κατηχέω fazer ressoar || instruir de viva voz || anunciar || N. T. catequizar. PEREIRA, 1998, p. 314.

<sup>16</sup> Κατήχησις, εως, *s.f.* catequese. PEREIRA, 1998, p. 314.

aos ouvidos e o último verbo mostra o foido [(sic) soído, sonido] interior do Espírito Santo, que chega até a alma. (VILLASBOAS, 1786, p. 9)

Assim, pode-se conjecturar, em primeiro lugar, que a prática da emulação do regime de escrita dos catecismos é transposta na leitura, isto é, os catecismos são compostos através da imitação e da cópia das escrituras sagradas, dos salmos e de outros catecismos, seguindo o exemplo dos doutores e dos santos da Igreja, para que a boa moral cristã, através da repetição, seja gravada no coração dos ouvintes/leitores como um eco que ressoa do texto lido. Ora, desde os catecismos do período patrístico, o catecismo demonstra ter sido um livro que não se dava a ler a qualquer um. Nas *Catequeses Pré-Batismais*, Cirilo de Jerusalém adverte o leitor dizendo que

estas catequeses para os iluminados podes dar a ler aos que se preparam para o batismo e aos fiéis que já receberam o batismo; mas aos catecúmenos e a outras pessoas que não são cristãs não as dês de modo algum. Aliás, darás conta ao Senhor. E se quiseres fazer uma cópia, faze-a como se estivesse na presença do senhor. (JERUSAJÉM, 1978, p.20)

Em segundo lugar, a metodologia do Bispo de Beja aponta que são necessárias não apenas a simples presença dos ouvintes, mas também a verdadeira entrega destes à dogmática da pregação. Ou seja, é preciso verificar a introjeção da palavra na alma, garantir que o verbo “tenha sido ressoado”. São Cirilo, ainda na “Catequese Preliminar” das *Catequeses Pré-Batismais*, afirma que “não é possível receber duas ou três vezes o batismo de modo que fosse possível dizer: o que se faz mal uma vez, endireitarei depois” (JERUSAJÉM, 1978, p. 14). E reforça: “Vem com assiduidade às catequeses. Mesmo que nosso sermão seja prolixo, não desanimes, pois recebes armas contra os poderes adversos [...]. Lembre-te ainda: aprende o que ouves e guarda-o para sempre.” (JERUSAJÉM, 1978, p. 16)

Uma vez batizado, catequizado, o verbo foi ressoado, o que pode fazer compreender melhor uma terceira condição desta metodologia, isto é, sua condição de rito de passagem que pode ser observado nas seguintes palavras de São Cirilo:

Anteriormente eras catecúmeno. Doravante serás chamado fiel. Serás em seguida transportado para uma oliveira espiritual, cortado de uma oliveira bravia e enxertado em oliveira nobre; do estado de pecado para justiça, das impurezas para pureza. Tornas-te participante da videira santa. (JERUSAJÉM, 1978, p. 22-23).

Enquanto procurava uma definição do catecismo, o Bispo de Beja revelava, em notas de rodapé, que não só as letras sagradas chegavam até a alma desses ouvintes/leitores através do emprego da catequização, mas também as letras profanas ou qualquer instrução primeira enquadravam-se no conceito de catequização. Remetendo-se à etimologia latina e a outros doutores da igreja, o bispo, em notas de rodapé, apontava que:

Outras especies escrevem o P. Du Mortier Etymol. Sacr. Græc. Lat. sobre as palavras Catechests, Catechumenus, Catechizo: Grancola Notes sur le Préface de Saint Cyrille: Suicer in Thesauro e lugar próprio sem contracção a especie determinada de doutrina, de maneira que he de Jí não diz ensinar Principios de Religião: também se applica a ensino de outros propósitos. Assim usou S. Paulo (2) São Jeronymo do mesmo modo (3), e Theodoro Studita chamou Catequezes ás Instrucções que dava a seus monges Neste sentido usou Tertulliano do verbo Cathechizo, quando estranhava que entre os Christãos se ensinasssem as letras profanas pelos escritos da Idolatria, e quando ella ainda estava mui vigorosa (4) Os profanos usarão desta voz para significarem a primeira instrucção por meio da qual se ensinavão os Elementos da doutrina, e assim passou para o uso ecclesiastico, significando o primeiro ensino das verdades sagradas. Outras vezes a palavra catecismo não he simples ouvir, mas sim convencendo-se e crendo a doutrina fructuosamente . (VILLASBOAS, 1786, p. 8 *et seq.*)

Apesar das diferentes acepções da palavra, da ideia e da ação da catequização e da hipótese de que o catecismo tenha surgido como

forma de ensino secular e depois tenha tido uso eclesiástico, Fr. Manuel do Cenáculo Villasboas, mesmo esboçando uma função ordinária do catecismo, localiza-o apenas na ordem usual da instrução doutrinal das verdades e das práticas da religiosidade cristã e reforça, ainda, o caráter vocal da instrução dos padres denotando a forte presença da oralidade na catequese:

(5) Esta instrução doutrinal explicase por outras diversas palavras (6) mas ordinariamente Catequizar e Catecismo são **vozes** que significão o ensino dos Principios e cousas da Religião, e tal he a maneira de explicar dos Santos Padres. (VILLASBOAS, 1786, p. 11-12, grifo nosso.)

Desde o século XVI, os catecismos chamados dialógicos, apresentados sob a forma de perguntas e respostas alternadas, foram importantes instrumentos para a memorização de uma cultura católica mínima. Esse conjunto mínimo de princípios religiosos inscritos num suporte de texto impresso e estável, nas mãos e na voz dos párocos, transformava-se no principal recurso para se ouvir missa e doutrina cristã. Mas, aos poucos, também passaram a se constituir instrumentos para que os catecúmenos não apenas memorizassem orações, máximas e sentenças, mas também reconhecessem os signos do alfabeto e a combinação lógica da formação das palavras. Aos poucos, o catecismo deixará de ser apenas “a maneira de explicar dos Santos Padres” e se tornará também um meio de familiarização com a palavra impressa. Em fins do século XVIII, seguido pelas modernas cartilhas do século XIX, o catecismo será um livro que se atualizará menos por esse ensino oral (escutar/memorizar/recitar), e chegará também às mãos e aos olhos dos alunos e dos leigos, ao longo de um processo lento de reacomodação dos padrões da oralidade.

No final do século XVIII, a visualização, a manipulação e, mais tarde, a própria intervenção do aprendiz na cartilha por meio da escrita, da reescrita ou através da resolução de exercícios, aparecerão como novos padrões de transformação da distância e das instâncias que separam as prensas dos leitores e colocarão novas necessidades para o livro de iniciação. O aparecimento desse domínio científico, ou melhor, desse território arqueológico da manualística ocorrerá à medida que os traços de laicidade do discurso científico e de autonomia da escrita didática se tornarão cada vez mais nítidos, e, neste sentido, a pena dos iluministas portugueses, cujas ideias foram parcialmente desdobradas

nas reformas do Marquês de Pombal, gastou muita tinta no desenho desses traços.

### 1.3 VERNACULIZAÇÃO DO ENSINO DO LATIM E VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA

*As Instruções Pastorais* do Bispo de Beja, apesar do endosso das práticas oralizadas e oralizantes na instrução do catecismo, não representam a garantia da continuidade de uma pedagogia escolástica e de um humanismo clássicos do século XVII no ensino elementar, pois, quase trinta anos antes, a reforma pombalina da instrução pública desencadeada pelo *Alvará de 03 de Setembro de 1759*<sup>17</sup> apontava para novos horizontes. Esta lei seria, mais tarde, reforçada com as leis de 5 de agosto e 6 e 10 de novembro de 1772, sendo que, esta última, além de reforçar a crítica aos Jesuítas, criava um fundo pecuniário conhecido como subsídio literário e introduzia filosofia racional e moral nos estudos menores (SAVIANI, 2008, p.95-98). Essas reformas lançaram as bases de uma *secularização* dos empreendimentos missionários que, como é sabido, resultou na expulsão dos jesuítas e na instituição das aulas régias em substituição do ensino dos inicianos.

O Frei Manuel do Cenáculo, antes da publicação das suas *Instruções Pastorais*, havia participado da campanha reformista do Marquês de Pombal (1699-1782), seja como confessor e preceptor de D. José, neto do rei, seja como deputado da Real Mesa Censória em 1768 ou, ainda, presidindo a Junta do *Subsídio Literário* da Reforma de 1772. É verdade que escrevera às *Instruções*, já recolhido ao seu bispado, quase dez anos depois da demissão do Marquês de Pombal e quatro anos depois da morte deste, mas existem algumas questões que fazem crer que o texto pode ser tributário de uma secularização, mais visível nas questões do comércio e da indústria, mas também visíveis na reforma dos estudos através das obras iluminadoras do gabinete de D. José I as quais, por fim, em parte, foram contempladas nos documentos legais do déspota esclarecido. Frei Manuel do Cenáculo parece reforçar esta secularização das classes de ler e escrever através do fato de que, ao reduzir o catecismo ao “ensino dos Princípios e cousas da Religião”,

---

<sup>17</sup>*Alvará de 03 de Setembro de 1759* mandando guardar a colecção dos Breves Pontifícios e Leis Reais acerca da expulsão dos Jesuítas. (SILVA, 1828)

reafirma os anseios dos teóricos e dos discursos fundadores e inspiradores *do Alvará de 1759* e das leis de novembro de 1772 separando o catecismo – voltado agora exclusivamente aos princípios e coisas da religião e maneira de ensinar dos padres – das classes de leitura e escrita que aos poucos passavam a valorizar o ensino da língua materna em detrimento da supremacia do latim. Este fenômeno se tornava mais visível à medida que se observa a valorização dos idiomas vernáculos no século XVIII – no caso luso-brasileiro com mais força depois das reformas – cujo ensino, aos poucos, ganharia uma presença maior de professores leigos e de manuais laicos ao mesmo tempo em que o latim perdia espaço nas classes iniciais.

O conjunto das reformas pombalinas da instrução pública em Portugal e seus domínios, na segunda metade do século XVIII, já foi objeto de vastos e variados estudos em Portugal e no Brasil. Alguns deles se tornaram clássicos e são obras de consulta obrigatória para quem trabalha com a temática. Com profundas concepções teóricas e de ampla envergadura documental, seus autores acabam por oferecer interpretações particulares em torno do legado das reformas pombalinas da instrução pública – defesa do regalismo ou aristocratização do ensino, por exemplo – de maneira que não parece convir aqui um balanço dessas teses ou uma filiação em determinada linha de pensamento.<sup>18</sup> Do mesmo modo, também extrapola os limites de nosso trabalho, oferecer um quadro interpretativo geral deste legado. Além disso, os acontecimentos precursores do programa de renovação cultural no ocidente já se faziam sentir pelo mundo bem antes das reformas pombalinas, quer seja na batalha que os jesuítas travaram com os jansenistas na França, cujo modelo simplificador e desambiguizador expresso na *Gramática de Port Royal*, de Arnaud e Lancelot, talvez tenha sido o primeiro desafio colocado aos métodos dos padres de Loyola, quer seja no aparecimento de reações ao formalismo seiscentista e de críticas à segunda escolástica portuguesa.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Sobre a questão da defesa do regalismo, ver Carvalho (1978). Sobre o problema das reformas como aristocratização do ensino, ver Tobias (1986).

<sup>19</sup> Sobre a reação ao formalismo seiscentista em relação à crítica da sistematização metafísica da segunda escolástica portuguesa, cujo grande pioneiro e artífice foi Pedro da Fonseca (1528-1597) com as notáveis explicações e *quaestiones* que aditou à sua monumental edição, tradução e comentário dos livros I-IX da *Metafísica* de Aristóteles, Joaquim de Carvalho aponta que são três as correntes que atuaram fundamentalmente nesta crítica: o cartesianismo, o empirismo e o ecletismo: “com mais ou menos vigor todas [as

Parece convir aqui, deter-se um pouco nas reformas pombalinas e nas principais obras que as inspiraram, principalmente através da identificação dos desdobramentos das políticas do Gabinete de Dom José I, denominado *O Reformador*, nas questões mais diretamente ligadas às classes de ler e escrever em vernáculo e nos chamados estudos menores, para poder avaliar as consequências implicadas na produção dos manuais e compêndios didáticos correspondentes ao seu currículo. Mais uma vez é preciso reiterar essa dificuldade de identificação dos lugares da “classe” ou da “escola” dos rudimentos das línguas vernáculas nos séculos XVII e XVIII, pois “o excesso de usos possíveis e reais da alfabetização desafia a simples enumeração ou categorização”. (GRAFF, 1995, p.179) Mas, para os propósitos mais imediatos desta questão, nos é inevitável ensaiar algumas simplificações.

O domínio das línguas mortas na pedagogia inaciana, principal fornecedora de profissionais para o Estado Patrimonial, em geral, fazia com que as línguas maternas tivessem menor prestígio não apenas no interior das classes menores, onde o latim, seguido pelo grego e o hebraico reinavam, mas também no campo político, científico e religioso de maneira geral. (LEAL, 1998) Neste sentido, o problema das línguas vernáculas, a exemplo da língua portuguesa tão bem experimentada entre os poetas quinhentistas, durante quase duzentos anos praticamente, pareceu não dizer respeito aos Jesuítas. Assim, compreende-se porque as cartilhas quinhentistas foram praticamente os únicos manuais, redigidos em português, de que se tem notícia de circulação entre as elites, principalmente entre os cortesãos, durante um bom tempo. Já no século XVIII, juntar-se-ão àqueles, alguns poucos manuais como a *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar*, do brasileiro Manuel de Andrade de Figueiredo (1670-1735) de 1722, e o conhecido e muito utilizado *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), do português Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), que esteve em Minas Gerais, entre 1734 e 1737, a serviço de D. João V e cujo manual ainda era lembrado por Ribeiro Sanches em 1759, como o mais excelente tratado de educação doméstica entre os que se imprimia na época. Compreende-se, então, porque, no

---

três correntes] dão fé da presença entre nós no decurso do século XVIII. Nenhuma gerou qualquer movimento especulativo possante e original, mas todas concorreram para o descrédito da filosofia da Escola.” (CARVALHO, 1979, p.15).

início do século XIX, esse tipo de manual, especialmente o de João de Barros, será considerado insuficiente e de linguagem ultrapassada.<sup>20</sup>

Como o livro impresso sempre foi artigo de luxo ao longo da era moderna, sabe-se que as poucas cartilhas de leitura e manuais de caligrafia circulavam quase que exclusivamente entre as elites, quando muito, na fidalguia. Supõe-se, então, que, entre a grande maioria da população, os impressos pouco circulavam e raros eram os impressos escritos no idioma pátrio. Isso não quer dizer que as “experiências de leitura” das “culturas populares” tenham sido menos intensas. O que se pode conjecturar com mais segurança é que elas foram diferentes. Claro está que “os camponeses rurais, os trabalhadores da agricultura e pequenos proprietários que constituíam a maior parte da população dos tempos coloniais, não tinham nenhuma necessidade pragmática do acesso individual à leitura ou à escrita.” (GRAFF, 1995, p.179). Mas é certo que houve diversificadas formas de relações individuais e coletivas com a leitura no complexo terreno do plano oral das leituras em voz alta, na efêmera circulação de impressos relativamente mais simples como missais, excertos bíblicos em latim ou vernáculo e manuscritos e impressos como os cartapácios e silabários que eventualmente circulavam também nos meios populares. Muitos mestres leigos, frades e presbíteros seculares ofereceram os seus serviços à gente pobre e aos novos ricos das colônias gratuitamente ou subvencionados pelo Estado, de modo que o ensino elementar não ficou apenas restrito aos jesuítas e seus discípulos geralmente abastados, mas também foi oferecido a uma parte significativa da população por outras congregações religiosas, notadamente os franciscanos e por iniciativas particulares. Esse fato leva Carlos Rizzini a conceber uma visão bastante segura em relação a uma relativização da elitização do acesso à instrução elementar do ler e do escrever entre a população pobre e mestiça para além dos muros dos colégios inacianos. Após apresentar dados que atestam a equidade

---

<sup>20</sup> José da Silva Lisboa (1756-1835), o Visconde de Cairu, importante economista e político do início do Império e também autor de cartilhas de instrução moral religiosa, em 1827 assinalava que “reconhecendo eu o grande espirito, e zelo da pátria do insigne Historiador dos Descobrimentos d’Africa, Asia e America, penso que o seu Dialogo [... da viciosa vergonha, ou ... em louvar a nossa linguagem] não se pôde hoje considerar de instrução sufficiente, nem de linguagem corrente”. CAYRU, Visconde de. José da Silva Lisboa. *Escola Brasileira ou Instrução Util á todas as Classes Extrahida da Sagrada Escriptura para uso da Mocidade*. Rio de Janeiro: Typographia de P. Plancher-Seignot, 1827, 2 tomos, 1 v. p. 3.

numérica entre alunos que frequentavam as aulas dos jesuítas e os que frequentavam as classes dos franciscanos em aulas gratuitas ou com ajuda oficial – estes chegando até a superar a abrangência inaciana na Bahia, em meados do século XVIII –, Rizzini afirma que:

[...] custa crer-se como puderam alguns historiadores fazer dos jesuítas os principais e quiçá únicos mestres da Colônia. É certo terem educado os filhos das famílias opulentas e influentes. Mas essas famílias não eram o Brasil; muito pelo contrário. Os milhões de reinóis e de mazombos, de brancos e mestiços, que desenvolveram a riqueza comum no comércio, na indústria, na lavoura, no artesanato, nas funções políticas, nas fileiras, no sacerdócio, e que sabiam algo acima de ler e escrever – esses milhões de brasileiros não aprenderam com os jesuítas. Aprenderam com os presbíteros seculares, com os frades, com os mestres leigos, cujo número de aulas gratuitas ou remuneradas de muito excedia a dos padres de Loiola. (RIZINI, 1988, p.207)

Guardadas as devidas proporções, é de se admitir a considerável participação de outras congregações e mestres leigos no ensino da leitura no período colonial, contudo, tanto nas escolas das congregações religiosas, quanto nos espaços privados das instruções domésticas e dos preceptores particulares ou subvencionados, os modos de aprendizagem seguiam, de maneira geral, o imperativo da memorização acrítica e da repetição, ambas radicalizadas na *Ratio studiorum*, em diversos níveis dos graus de escolarização.<sup>21</sup> Essas condições proporcionaram variadas situações de “leitura” que, sem dúvida, são melhor capturadas nos estudos biográficos e na investigação de experiências mais

---

<sup>21</sup> Essa tradição do estudo memorístico do Colégio Romano do século XVI, amplamente difundida pela *Ratio*, obteve fôlego renovado na prática de ensino dos Jesuítas continuadores dos ideais pedagógicos renascentistas e humanistas do século XVI como sua vocação de totalidade e sistematicidade através de cuidadas adaptações para a modernidade, numa impressionante capacidade de reconciliação do novo com o velho. A *Ratio* impôs um modelo didático em consonância com um formalismo pedagógico de raiz classicista, baseado no estudo memorístico e acrítico da antiguidade, por um férreo sistema de ordenação disciplinar. (FERNÁNDEZ, 2009, p. 25)

individualizadas da memorização, porquanto, podem retratar, com mais rigor, a circulação oral de máximas, rezas, canções e poemas. Essas múltiplas possibilidades das experiências de aprendizado da leitura e da escrita são também melhor observadas através de documentos que tratam de experiências mais locais e comunitárias ou por meio das memórias e autobiografias em cujos casos mais exemplares entre os que poderiam ser lembrados, sem dúvida, apareceriam um Rabelais na interação das culturas populares e de corte em língua francesa ou, entre os cortesãos da Península Ibérica, um Manuel Faria e Sousa. Este último,

afigura-se como um excelente caso da tomada de consciência de um sistema de comunicação – incluindo os usos da língua, o ensino e aprendizagem da escrita e da leitura, o estatuto da retórica e da literatura, as funções do livro, a organização e classificação bibliográfica, a configuração do mercado do livro, as formas de censura e de mecenato, as sociabilidades letradas e a figura do autor.<sup>22</sup>

Em todo o caso, a alfabetização não parecia ser uma necessidade premente para grande parte da população. Às línguas vernáculas, durante a época clássica, restaram os espaços mais privados da família, das trocas epistolares, dos cadernos de registros comerciais, do ensino dos preceptores privados da pequena burguesia emergente e dos poucos textos religiosos redigidos em línguas vivas. Fora disso, elas estavam abandonadas às mutações provocadas pelas corruptelas e pelos arranjos

---

<sup>22</sup> Na *Fortuna y vida de Manoel de Faria e Souza*, livro de memórias, é possível observar vários detalhes do aprendizado da leitura e da escrita de Faria e Souza. Particularmente, sobre a circulação oral da poesia e a utilização de compêndios no caso de Faria e Souza, Diogo Ramada Curto (2007, p. 156 e 158) assinala que “a memória [...] só muito a custo – incluindo de muita pancada – a conseguiu cultivar, tendo acabado por ser capaz de dizer de cor muitos versos latinos, italianos e espanhóis de grandes engenhos; ao contrário do que acontecia com muitos presumidos poetas que apenas eram capazes de recitar o que era de sua autoria, pois não liam outros autores. [...] para diversos tipos de letra recorria à *Arte de escrever* (Lisboa, 1572) daquele que era considerado o mestre de D. João III, Manuel Barata, com uma segunda edição intitulada *Exemplares de diversas letras* (Lisboa, 1590)”. (CURTO, 2007, p. 156 e 158)

do falar cotidiano e da “poesia oral”<sup>23</sup> dos ambientes multiculturais de Portugal e do Ultramar. As regras dos idiomas vivos desatualizavam-se cada vez mais nas incipientes gramáticas, nos dicionários e vocabulários, cujo esforço de determinação e desambiguação, os estudos filológicos, gramaticais e lingüísticos modernos levariam à exaustão. Para o ressurgimento das cartilhas no ensino da leitura e da escrita nas línguas faladas pela população, muito contribuíram, portanto, os processos de valorização das línguas vernáculas. Esses processos, em Portugal, se fizeram sentir mais fortemente a partir das reformas pombalinas.

Durante os séculos XVII e XVIII, nota-se o imperativo da oralidade na instrução e toda a sorte de “modelos didáticos”, e usos não formais eram empregados no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita vernácula no âmbito doméstico e das aulas individualizadas do antigo regime. Isto é, havia uma variedade de práticas cotidianas, privadas e peculiares que compõem um quadro suficientemente complexo para crer que os usos do português estão imersos de tal maneira num campo difuso cujo contorno chega a ser quase impossível. Por campo difuso entendemos como sendo aqueles *lugares* que a língua vernácula e seu ensino-aprendizagem *ocuparam* desde a primazia do latim sobre as línguas maternas prevista nas recomendações didáticas da *Ratio studiorum* de 1599, principal documento de orientação pedagógica da Companhia de Jesus<sup>24</sup>, tanto na conversação, quanto na redação, e os

---

<sup>23</sup> Utilizamos o conceito de “poesia oral” mais ou menos no sentido da noção de “poesia vocal” de Paul Zumthor. Na busca do “efeito exercido pela oralidade sobre o próprio sentido e o alcance social dos textos que nos são transmitidos pelos manuscritos”, Zumthor (2007, p.12) assinala a importância de se rever o conceito de “literatura oral” para caracterizar as práticas vocais e orais na Idade Média. Segundo o autor, “a noção de ‘literatura’ é historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: ela se refere à civilização europeia, entre os séculos XVII ou XVIII e hoje. Eu a distingo claramente da ideia de *poesia*, que é para mim a de uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas. Foi dessa perspectiva que me coloquei o problema da *poesia vocal*...”.

<sup>24</sup> O vocábulo *ratio*, que os jesuítas do século XVII utilizavam no gênero masculino, pode traduzir-se por método, ordem, ou outras acepções que sugerem um corpo organizado e disposto de normas para a prática do ensino. É como dizer uma razão regulamentada ou um regulamento racional. Esse documento organiza os estudos mediante uma obsessiva preocupação com o latim (modo de comunicação utilizado principalmente entre as elites) ao ponto

lugares que *passaram a ocupar* nos impérios europeus – na Península Ibérica e na América Portuguesa em particular –, a partir de meados do século XVIII, quando as línguas vivas passaram a ser valorizadas em várias nações até o momento em que a grande maioria delas adquiriu oficialização nos programas de ensino escolar já no decurso do século XIX.

O primeiro sinal da revalorização das línguas vivas deu-se no momento em que o vernáculo passou a ser visto como o meio mais adequado para o ensino-aprendizagem do latim.<sup>25</sup> No caso luso-brasileiro, esse método foi apregoado pelo grande “iluminista” português Luiz Antônio Verney (1713-1792) tanto no famoso *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), que influenciaria significativamente as reformas pombalinas, quanto em publicações posteriores como a sua *Gramática Latina* (1790).<sup>26</sup> Sua ideia reformista da *latinidade* está entre as mais consistentes formas de oposição aos métodos dos jesuítas e ao jogo dos prós e dos contra disputado no espaço do comentário a respeito de sua obra, isto é, a resistência conservadora dos inicianos e as “publicações apologéticas” em defesa do *Verdadeiro Método* são acontecimentos que só fizeram confirmar a importância da obra. Os estudos de Antônio Alberto Banha de Andrade (1980) complementados pelas investigações de Maria Teresa Martins (1997) anotam mais de quarenta escritos publicados nos anos imediatamente posteriores à publicação do *Verdadeiro Método* (1746), isto é, anteriores à primeira reforma da instrução pública que saiu do gabinete de Dom José I, em 1759. São obras que vão desde simples referências até estudos pormenorizados a favor ou contra as ideias do

---

de expulsar, como signo de vileza, o uso da língua vernácula. (FERNÁNDEZ, 1997)

<sup>25</sup> “O ensino do latim por intermédio da língua vernácula, que se transformou num dos pontos fundamentais da reforma pombalina dos estudos menores, fora preconizado pelos pedagogos franceses que seguiram os ensinamentos de Comenius. Verney serviu-se particularmente do *Traité des Études* de Rollin.” (CARVALHO, 1978, p. 64)

<sup>26</sup> *Grammatica latina tratada por um methodo novo, claro e fácil para uso daquellas pessoas que querem aprendella brevemente e solidamente composta por Luiz Antonio Verney*. Existe um volume na Biblioteca Nacional, a “Quinta impressão mais emendada”, impressa em Lisboa, na Régia Officina Typografica, em 1790.

*Verdadeiro Método*.<sup>27</sup> “Tamanha repercussão de uma obra por si só testemunha o profundo abalo por ela provocado”, assinala Laerte Ramos de Carvalho, a respeito da repercussão da polêmica obra do Barbadinho (CARVALHO, 1978, p. 63).

Para Verney, o latim não apenas deveria ser ensinado por intermédio da língua portuguesa como também “o primeiro de todos os estudos deve ser, a gramática da própria língua” (Tomo Primeiro, “Valensa”, 1746, p. 8).<sup>28</sup> Além disso, Verney propôs toda uma redução

---

<sup>27</sup> Algumas dessas obras podem ser encontradas no setor de Obras Gerais da Biblioteca Nacional (FBN-RJ). Apenas como exemplo citamos: *Carta apologetica de hum amigo a outro, em que lhe dá contado que lhe pareceo o primeiro Tomo do Verdadeiro Methodo de estudar, e em que defende alguns Autores nelle, criticados: a qual se ajunta hum romance do mesmo autor, escrito na occaziaõ da morte do Augusto, e Fidelissimo Rey de Portugal, o Senhor D. Joam V. De saudosa memoria*. Dada como sendo “Editada em Lisboa, na officina de Pedro Ferreira, Impressor da Augustissima Rainha Nossa Senhora. Ano do Senhor de MDCCLII” [1752] e *Dialogo jocoserio, Em que se controvertem, e examinaõ os fundamentos das materias do novo Metodo deestudar, As objeçoens dos seus impugandores, e se resolve, o que parece verdade, e conveniente*. Dada como sendo estampada em “Valensa. Na officina de Antonio Balle. Ano de D.M.DCCLII”, mas tendo Lisboa por verdadeiro local de edição e editor desconhecido.

<sup>28</sup> A obra aqui citada é a edição dada como uma segunda edição impressa em “Valensa” por Antônio Balle, em 1746, mas, conforme Teresa Payan Martins, trata-se da mesma primeira edição impressa em Nápoles em 1746, mas com a substituição dos dois cadernos que continham as folhas de rosto, permanecendo os outros cadernos provenientes desta mesma primeira edição. Verney já havia publicado o *Verdadeiro Método* sob o pseudônimo de R. P. Barbadinho da Congregação de Itália provavelmente como uma forma de se proteger de futuras consequências negativas, pois sabia da força com que suas cartas atacavam os jesuítas. A partir da polêmica gerada pela circulação da primeira edição, provavelmente esta suposta segunda edição de Valença funciona como um dispositivo de proteção agora em favor dos editores. A história da publicação do *Verdadeiro método*, bem como dos escritos oposicionistas e apologéticos à obra, é rodeada de segredos, clandestinidade e edições “piratas”. Muitas vezes, as informações que aparecem no colofão ou na folha de rosto nem sempre indicam os verdadeiros termos de impressão. Para um conhecimento mais completo do assunto, consultar os escritos de Banha de Andrade (1980) e Maria Teresa Martins (1997). A portada desta edição é a seguinte: VERDADEIRO / METODO / DE ESTUDAR, / PARA / Ser util à Republica, e à Igreja: / PROPORCIONADO / Ao estilo, e necefidade de Portugal. / EXPOSTO / Em varias cartas, escritas pelo R. P. \* \* \* Barbadinho da

mais lógica dos princípios gramaticais em nome de uma simplificação do estudo do latim. Naturalmente as reformas pombalinas contemplariam muito daquilo que fora pensado pelo autor do *Verdadeiro Método* e, neste sentido, as normas relativas ao professor de gramática latina determinadas no *Alvará de 1759* são de uma importância capital, não apenas por corroborarem de forma flagrante as questões da latinidade, mas também porque tratam de questões que se ligam mais diretamente aos propósitos deste trabalho. Vejamos, então, o que diziam as normas a esse respeito:

Do professor de Gramatica Latina

7. Nem nas ditas classes, nem outras algumas destes reinos estejam estabelecidas ou se estabelecerem daqui em diante, se ensinará por outro método que não seja o Novo Método da Gramática Latina, reduzido a Compêndio para uso das escolas da Congregação do Oratório, composto pelo padre Antônio Pereira da mesma congregação; ou a Arte da Gramática Latina reformada por Antônio Félix Mendes, professor de Lisboa. Hei por proibida para o ensino das escolas a Arte de Manoel Álvares como aquela que contribuiu mais para fazer dificultoso o estudo da latinidade nestes reinos. E todo aquele que usar na sua Escola a dita Arte ou qualquer outra que não sejam as duas acima referidas, sem preceder especial e imediata licença minha, será logo preso para ser castigado ao meu real arbítrio, e não poderá mais abrir classes nestes reinos e seus domínios. (*Alvará de 1759 apud ALMEIDA, 1989, p. 32-33*)

Estas normas – visivelmente resultado da obra de Verney –, darão início a um processo de valorização da língua portuguesa que se mostrará mais evidente no Brasil no século XIX. Apesar da imposição de um “novo método” pelos padres da Congregação do Oratório ao longo do período de estabelecimento das escolas e dos professores

---

*Congregação de Italia, ao R. P. \* \* \* / Doutor na Universidade de Coimbra. / TOMO PRIMEIRO. / [Ornamento xilográfico.] / VALENSA / NA OFICINA DE ANTONIO BALLE. / ANO MDCCXLVI. / COM TODAS AS LICENSAS NECESARIAS, &c.*

régios, em substituição às escolas jesuítas, nos anos que seguiram as reformas, houve grande resistência dos “brasileiros” às novas determinações, não apenas pela maneira com que os professores régios da terra se impuseram através do apego ao antigo método e pela reação xenófoba aos professores portugueses que por aqui desembarcaram carregando seus novos livros e métodos (ALMEIDA, 1989, p.129), mas também porque foi somente após a Independência que a necessidade de compêndios escritos por autores brasileiros passou a figurar nos discursos oficiais para só então serem efetivamente compostos pelos autores nacionais.

Por conseguinte, os acontecimentos relativos às tentativas de elevação da língua portuguesa nas classes do ensino básico, que se desenrolaram no espaço de mais de um século, constituem as pistas mais evidentes para a compreensão do renascimento dos manuais para o ensino das primeiras noções da língua portuguesa nas classes iniciais em que se ensinavam os rudimentos da leitura e da escrita, mais tarde, o espaço aberto aos manuais de alfabetização. Ao longo deste período, aos poucos, se reforçaria a necessidade de maior atenção aos métodos e aos compêndios a serem utilizados no ensino das primeiras letras, e, quanto mais se recua no tempo em busca de suas gêneses, maior é a dificuldade de apreensão desses objetos, dos agentes que o produzem e das práticas que o entornam.

No que se referem ao latim, as palavras de Verney definitivamente encontraram eco nesse autêntico representante dos anseios reformistas que foi o *Novo Método da Gramática Latina* da Congregação do Oratório publicado em 1752 e cuja elaboração é atribuída ao Padre Antônio Pereira de Figueiredo. Enquanto a *Gramática* do Padre Alvarez, utilizada pelos jesuítas havia quase dois séculos, continha 247 regras de sintaxe e necessitava do auxílio de inúmeros livros e cartapácios – sendo que a Gramática Filosófica de Scióppio não dava mais do que 115 regras de “sintaxe regular sem exceção nenhuma” – o *Novo Método* dos Oratorianos, além de “purgado”, acusava, no Prólogo, cento e vinte erros nas edições *Lisbonense* e *Eborensis* da Arte do Pe. Manuel Álvares (CARVALHO, 1978, p.71). “Tanto o livro de Verney, como a nova gramática provocaram uma intensa polêmica de que são testemunhas os numerosos trabalhos que, a propósito de um e de outro livro, então se escreveram.” (CARVALHO, 1978, p. 60).

Desta feita, o *Novo Método da Gramática Latina* dos padres da Congregação do Oratório, pela polêmica e força do comentário que

também gerou<sup>29</sup>, passou a ser um dos principais representantes da simplificação da gramática e de algumas ideias de latinidade propostas por Verney, que se sentirão cada vez mais disseminadas nas décadas seguintes graças à implantação das escolas régias em Portugal e no Brasil. A reação dos jesuítas aos métodos dos oratorianos pode até ser comparada àquela batalha que travaram os inicianos contra os jansenistas um século antes, quando do aparecimento dos métodos de Arnaud e Lancelot.<sup>30</sup> Tal como na França, constata-se também em Portugal aqueles processos de desambiguação/determinação dos estudos gramaticais como uma manifestação do empreendimento geral de normalização do fim da época clássica de que nos fala Claudine Haroche.<sup>31</sup> Em nome do Método, Verney critica a *Arte* do Pe. Álvares e os diversos livros “de apoio”, por meio dos quais se explicavam as diversas partes do texto ou destacavam-se advertências em compêndios na língua vernácula.<sup>32</sup> As ideias em torno da necessidade de purgar e simplificar os métodos da gramática latina, nesse caso, parecem corresponder a esses propósitos de desambiguação e determinação das

---

<sup>29</sup> Sobre esses impressos contra os *metodistas* e em defesa do *Novo Método* dos Oratorianos, uma lista pode ser consultada às páginas 72 e 73 do clássico *As reformas pombalinas da instrução pública*, de Laerte Ramos de Carvalho (1978) já referido anteriormente.

<sup>30</sup> Para consultar as “teses” jansenistas dos oratorianos em Portugal, veja, de Cândido Santos, *O Jansenismo em Portugal*, editado pelo Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 2007.

<sup>31</sup> “Muitos dos funcionamentos na gramática parecem assim responder aos imperativos de um poder que, procurando fazer do homem uma entidade homogênea e transparente, faz do explícito, da exigência de dizer tudo e da ‘completude’ as regras que contribuem para uma forma de assujeitamento paradoxal. A exigência de desambiguação/determinação aparece, na língua francesa em particular, como uma das manifestações do empreendimento geral de normalização que se desenha no fim da época clássica: no século XVII, ela está no cerne desses mecanismos individualizantes; a história de sua formação, o estudo de seu funcionamento nos esclarecem sobre eles.” (HAROCHE, 1992, p.23)

<sup>32</sup> Um exemplo desses livros é: CHORRO, Bartolomeu Rodrigues. *Curiosas advertencias da boa grammatica no compendio & exposição da Arte do Padre Manoel Alvarez em lingua Portugueza : o que mais contem este livro se verá na volta desta folha /* composto por Bartholomeu Rodriguez Chorro natural da Villa de Mação. Em Lisboa: por Antonio Alvarez Impressor Del Rey N. Senhor, 1643, 248 p. ; In-8°.

exigências normalizadoras. Para Verney, foram os gramáticos do século XVII (Francisco Sanches, Gaspar Scióppio e Gerardo João Vóssio) que verdadeiramente descobriram as *causas* e a explicação da construção das partes do discurso. Ora, de acordo com Haroche, a *elipse* e a *incisa* – como dois polos limites da gramática – aparecem “como formas possíveis de ruptura da linearidade do discurso e, logo, como possibilidades de ambiguidades, que só o princípio da determinação permite descartar.” (HAROCHE, 1992 p. 115). Em Verney e no método dos oratorianos, esses polos consubstanciam-se, de um lado, igualmente na *elipse*, e de outro, no *hipérbato* e no *pleonasm*o:

Este método, tão encarecido por Verney, se distingue do alvarista pelo manifesto cuidado de simplificar as regras da sintaxe, buscando razões para explicar e reduzir, por intermédio de princípios universais, os numerosos cânones da gramática jesuítica. Mais tarde, na Introdução da sua gramática, Verney consubstanciará a sua concepção nestas três ordens de preceitos: “1º. Que todas as línguas têm a mesma ordem natural de sintaxe; 2º. Que a diversidade das línguas na sintaxe é acidental, e consiste em ocultar algumas palavras por *elipse*, ou em transpô-las por *hipérbato*, ou em aumentá-las por *pleonasm*o, e, algumas vezes em suprir com uma só voz várias ideias, ou inventar novas partículas para reger diversos casos; 3º. Que todas as línguas se podem reduzir às mesmas regras gerais e essenciais e, especialmente, às mesmas regras da latina”. Foi esta simplificação que os gramáticos do Novo Método procuraram realizar. (CARVALHO, 1978 p.67-68).<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Nesta sua *Gramática latina*, Verney lembra que “cresceu com o tempo tanto este empenho de publicar gramáticas, que já no século XVII erão tantas, que mal se podiam contar” e ressalta que no século XVIII “apareceram de quando em quando algumas gramáticas e pela maior parte prometem hum methodo fácil para alcançar brevemente perfeita notícia da língua latina”, mas critica a maioria delas dizendo que são compostas em latim e não respeitam as normas que são exclusivas da feitura dos livros de gramática, isto é, há diferença entre compor em latim e compor uma gramática. A gramática depende da filosofia, da lógica e do raciocínio. É um sistema de doutrina que requer bom método, bom juízo, para perceber a natureza e a essência da gramática, sendo necessário “reduzir

Purgar as línguas e retirá-las de sua ambiguidade parece ser um plano racional que será também incorporado pelos autores das cartilhas laicas de alfabetização da virada do século XVIII para o século XIX. Ainda assim, a necessidade de cartilhas laicas vinha sendo também pensada por Antônio Nunes Ribeiro Sanches, outro importante cânon do iluminismo dos tempos de Pombal.

Amigo de Diderot e Dalember, vivendo em Paris e fortemente influenciado pelos *enciclopedistas*, Ribeiro Sanches deixará clara, nas suas *Cartas sobre a educação da mocidade* (escritas a partir de 1747), a necessidade da separação entre o ensino religioso do catecismo e o ensino do ler e escrever:

Nos domingos e dias de festa devia o pároco e o sacristão ensinar a doutrina cristã a estes meninos; e com a sua diligência ficaria o menino instruído na obrigação de cristão. E não seria necessária a escola para aprender o catecismo, porque esta obrigação pertence à Igreja e não ao mestre de ler nem de escrever. (SANCHES, [19--], p. 130).

Sanches também chamava atenção para o que “havam de aprender os meninos além de ler, escrever e contar” e afirmava a necessidade de composição de compêndios de instrução dos costumes que fossem diferentes daqueles das instruções morais religiosas. Como a doutrina cristã restringir-se-ia aos domingos e dias de festa, não poderiam ficar as escolas sem uma instrução moral, escrita em língua vernácula e apropriada à moral civil do Estado.

Queixa-se David Hume e o abade de Saint-Pierre que nas escolas se encham os juízos da mocidade de muita instrução, e que nenhum caso fazem os mestres de formar os costumes, nem de fazer o menino bom: todo o seu desvelo é que saibam muito, que recitem de memória muitas laudas de prosa e outras tantas de versos. Seria tão necessário que os meninos que saem da escola ficassem tão bem instruídos na obrigação, que têm, de serem homens de bem como na de cristão.

---

[as regras] a sistema para não se demorar.” (VERNEY, 1790, p. v, vi, vii, *passim*).

Cada menino, naquele tempo, aprende o seu catecismo; seria necessário que, no mesmo tempo, aprendesse outro para saber as obrigações com que nasceu. Se houvesse um livrinho impresso em português por onde os meninos aprendessem a ler (e não por aqueles feitos de letra tabelioa), onde se incluíssem os princípios da vida civil de um modo claro, que fosse a doutrina compreendida por aquela idade; e ao mesmo tempo, que o mestre o fizesse praticar na classe com castigos e com prémios, acostumando aquela idade mais a obrar conforme a razão do que a discorrer: me parece que, se não saíssem dali com outro ensino, teriam aproveitado mais do que se aprendessem tudo aquilo que os pais desejam.

Se neste livrinho e catecismo da *Vida Civil* estivessem declaradas as propriedades de homem no estado natural, que consiste em buscar o que lhe é necessário para conservar-se, satisfazendo à fome e à sede; e que naturalmente temos aquela propriedade de imitar o que vemos com amor e com admiração; que temos naturalmente a piedade e a compaixão de ver sofrer e maltratar os nossos semelhantes; e que destes dois princípios provêm todas as acções que obramos, enquanto não forem sufocados pelos maus exemplos de soberba, de tirania, de crueldade, que dão os pais, as mães e os que criam aquela *aurora da humanidade...*" (SANCHES, [19--], p. 133-134).

Poderá o leitor inferir que os escassos cinquenta exemplares da primeira edição do *Verdadeiro Método*, entregues ao ministro português na França, em nada influenciaram as reformas educacionais da segunda metade do século XVIII, porém, conforme assinala Laerte Ramos de Carvalho,

Embora não se conheçam documentos que nos autorizem a admitir qualquer afinidade entre o pensamento político iluminista das cartas de Ribeiro Sanches e a orientação doutrinária do pombalismo, [...] o certo é que estas cartas não deixaram de ter repercussão, pois a criação do Colégio dos Nobres, por elas preconizada, logo

encontrou o firme apoio do gabinete de D. José I. (CARVALHO, 1978, p. 91)

Sanches é muito conhecido por ser defensor de privilégios na educação, responsável pela “aristocratização do ensino”. Nas *Cartas*, além de restringir o ensino universitário à metrópole, afirmava e reiterava a necessidade de se “abolir” as escolas nos pequenos povoados com menos de “duzentos vizinhos” como se pode observar na passagem abaixo:

Queixam-se em França que depois de trinta anos se despovoam os campos, e que todos buscam as cidades ou se expatriam a buscar fortuna em outros climas: a causa é a infinidade de escolas de ler e escrever na mínima aldeia de dez ou doze casas. Há certas ordens religiosas sem clausura espalhadas por cada paróquia que tem esta incumbência. Todo o rapaz e rapariga sabe ler, escrever o seu catecismo e o seu **Testamento Novo** na língua materna: vendo-se com esta educação na idade de doze ou quinze anos, não querem ficar em um ofício laborioso, penível e às vezes infame. Por isso, dizia o Cardeal de Richelieu já do seu tempo: “que todo o proveito que retirava o Estado de tanta escola de ler e escrever consistia no rendimento do correio...” (...) Assim o ministro ou o tribunal que havia de ter inspeção da educação da mocidade, parece havia ordenar: “que em nenhuma aldeia, lugar ou vila onde não houvesse duzentos fogos não fosse permitido, a secular nem eclesiástico, ensinar por dinheiro ou de graça a ler ou a escrever.” (SANCHES, [19--], p. 129, grifo do autor)

Ainda assim, outras leituras podem ser feitas do projeto de Ribeiro Sanches e de outras obras de crítica. É claro que sua posição gira em torno da estratificação ao temer a mobilidade social através do aprendizado da leitura e da escrita. Uma instrução digna do oferecimento de prestigiados cargos junto ao reino ou que oferecesse possibilidade de mobilidade social era coisa para poucos, mas era coisa possível, mesmo numa sociedade em que a posição na hierarquia social era severamente controlada e determinada pela consanguinidade e hereditariedade. Apesar de defender as *inquirições de limpeza de*

*sangue*, Sanches admite que elas podem ser forjadas e que para as escolas reais que preconiza, deveriam os súditos que quisessem se matricular nelas, apresentar certidão de *vita et moribus*. (SANCHES, [19--], p. 144-145)

Sanches desqualifica o ócio e chega a afirmar que certos modelos frouxos de educação podem conduzir os jovens às paixões e ao ócio, e que um insucesso nos modelos estabelecidos não impediria a uma pessoa levar uma vida honrada e, muitas vezes, às expensas do Estado, em prejuízo do comércio e da indústria. A própria condição precária da educação em Portugal e nas suas colônias naquele momento faz crer que os destinos da educação lusa teriam sido até muito mais promissores se, ao menos nas vilas com mais de duzentos fogos, *de fato* fosse instituída uma escola pública, mas isto, como se sabe, não ocorreu, pois o exíguo número de escolas e a situação precária do ensino continuarão evidentes, pelo menos, até o advento do *Subsídio Literário*.

O que também está em jogo aqui, nos parece, é uma questão político-jurídica de controle, de gestão e de economia. Sanches não está preocupado em excluir os lavradores ou impedir o oferecimento do ensino público à mocidade plebeia e às pequenas vilas. Sua preocupação é, antes, a de passar para o Estado o controle da educação que estava nas mãos das ordens religiosas, notadamente em maior parte entre os jesuítas, e, mais importante ainda, oferecer alternativas ao Estado para poder administrar esse ensino em construção e até obter lucro com isso:

Mas não se imaginem os bispos nem os devotos que, pela lei acima, ficam excluídos de aprender a ler e a escrever os filhos dos lavradores e oficiais que tiverem cabedal para sustentá-los nas pensões ou seminários que proporemos abaixo, erigidos nas vilas e lugares que excederem duzentos vizinhos. (SANCHES, [19--], p. 131)

Ribeiro Sanches desfila uma lista de exemplos e quase um receituário em torno de como deveria ser organizada a instrução da mocidade em Portugal e em seus domínios, e a instituição de *pensões*, isto é, as “escolas em modos de seminários” em regime de internato. O autor trata de uma série de dificuldades numa nação que tinha a instrução pública praticamente por erigir, em que tudo estava praticamente por fazer:

Bem sei as dificuldades de introduzir hoje nas províncias estes seminários que (que daqui por diante chamaremos *pensões*, para não confundilos com os dos bispos). Os pais e as mães portuguesas amam tanto seus filhos, que não os quererão mandar a aprender fora de casa. Além disso, os nossos mestres portugueses não queriam ou não saberiam governar estes meninos em comunidade ou sustentá-los como se fossem seus filhos. Mas estas dificuldades se podem vencer tomando as seguintes precauções: que o mestre tivesse salário público; que se lhe pagasse a casa ou casas onde estaria a pensão; que o delegado ou ‘director dos estudos’ tivesse esta incumbência de formar estas pensões primeiramente na corte e nas cidades capitais; e tanto que uma ou duas estivesse estabelecida, se deveriam imprimir instruções para se estabelecer nas mais vilas e cidades. [...] Todo o custo seria no estabelecimento das primeiras quatro ou cinco; e em pouco tempo muitos mestres, sem serem obrigados, as fundariam com permissão e aprovação sempre do “delegado director dos estudos e educação”. (SANCHES, [19--], p. 137-138)

Guardadas as proporções e consideradas as reais condições do ensino, as ideias de Sanches têm contornos liberais pragmáticos no sentido de oferecer uma proposta de educação que favorecesse o desenvolvimento das artes e ofícios que suprissem a necessidade do Estado em torno do comércio e da indústria. Seu projeto caminha no sentido de uma expansão das escolas através de uma reorganização dos estudos pelo Reino em que se transformaria a educação eclesiástica após as conquistas de além-mar, se reformariam os estudos menores, se constituiriam seminários em modos de pensionato e se centralizariam os estudos maiores em Portugal. O Reino preservaria, assim, não apenas o controle do comércio e da indústria, mas também o controle do ensino que, em contrapartida, contribuiria para o próprio desenvolvimento de comércio e indústria. Permitindo nas colônias apenas “as escolas de ler e de escrever e a arte dos livros de conta e razão” e concentrando em Portugal o ensino da língua latina, da gramática e das humanidades,

o estado ganharia a circulação do dinheiro das colónias para a capital, e também a circulação dos súbditos: porque muitos, nascidos em ultramar educados assim no reino, se estabeleceriam nele, mandariam vir suas riquezas (SANCHES, [19--], p. 141).

Para Sanches, é o controle da educação que o Estado deve almejar. A educação doméstica possui limitações que o Estado deveria superar:

Milhares de tratados se tem impresso da educação doméstica, e o mais excelente (a meu ver) é o de Martinho de Mendonça e Pina. [...] Esta educação pode fazer um rapaz, um pio cristão: poderá ser instruído naqueles conhecimentos que dependem da simples memória; mas sempre lhe faltará a emulação, que eleva o juízo para se adiantar aos seus iguais; sempre lhe faltará a imitação, pela qual se formam ideias mais completas das acções e das obras dos mestres e governadores públicos, que sempre influem no ânimo muito mais do que tudo o que disser ou obrar o mestre doméstico. (SANCHES, [19--], p. 177)

Antes de uma possível defesa da aristocratização da educação, as *Cartas* de Ribeiro Sanches são, também, um tratado sobre a organização pública da educação através de uma reforma jurídica e de uma reforma do homem. O elogio aos *Apontamentos à educação de um menino nobre*, de Pina e Proença, além de revelar a crítica à insuficiência da educação doméstica, pode ser entendido aqui também como a exigência tipicamente iluminista de formação de um novo indivíduo e, no seio do reformismo ilustrado, parece funcionar como necessidade de formação de um novo homem e, desta forma, mais do que aristocratizar a educação, Sanches parece querer aristocratizar o homem, ou melhor, torná-lo um nobre, um aristocrata e, assim, nos parece, estavam também inclusos aí os camponeses que, eventualmente, através de seus próprios cabedais, pudessem ingressar no modelo de civilização que propunha por meio da escola.

O que parece evidente é esta percepção do reformismo ilustrado de que o ler e o escrever deveriam passar para o controle do Estado e não deveriam mais restringir-se ao controle do clero, ou ficarem

abandonados somente aos cuidados familiares no espaço doméstico. As questões colocadas por Sanches localizam-se, sobretudo, na esfera jurídica. Suas propostas deveriam ser instituídas em lei sem, contudo, transformar o modelo de governo, isto é, conservando a monarquia, mas transformando suas leis educacionais. Por conseguinte, não apenas os modelos monástico, escolástico e eclesiástico já estariam ultrapassados e a educação doméstica insuficiente, como também a legislação: “se as leis se devem mudar, tanto que mudam as circunstâncias nas quais se conservava o Estado político e civil; assim é necessário mudar a educação da mocidade no mesmo governo”. (SANCHES, [19--], p. 111).

Também é possível visualizar aqui a necessidade de aperfeiçoamento da instrução e valorização da língua materna e, também, que aquele ensino doméstico dependente da simples memória para decorar certo número de preceitos morais e cristãos já não bastava. Havia uma ideia da boa leitura e da boa escrita, em que se sobressaía a poesia, a leitura, e a escrita dos doutos, dos magistrados, dos “profissionais da escrita” e das boas regras da correspondência ligadas às normas da Retórica e da Oratória, amparadas nos manuais de caligrafia que evidentemente beneficiavam apenas uma pequena casta de aristocratas cuja “limpeza de sangue” comprovava-se pelas *inquirições* ou forjava-se por meios fortuitos ou jogos de influência. Mas havia também o mundo cotidiano, das comunidades em torno das leituras em voz alta e do predomínio das culturas oralizadas em que muitas crianças experimentavam, no interior das casas ou nas “pequenas escolas”, certa iniciação à leitura, além da participação nessa comunidade de leitores/ouvintes do catecismo e dos rituais das orações e da missa. Tratava-se, portanto, do estabelecimento da necessidade de uma regulação desses estudos e da criação de parâmetros jurídicos sobre a educação de Portugal e de seus domínios, num plano racional e lógico.

No que se refere à difusão e ao controle da leitura, o poder que os inicianos conquistaram através dos modelos retóricos aplicados nos trabalhos desenvolvidos nas instituições educacionais e na disseminação dos catecismos também contribuiu para despertar a ira dos teóricos “iluministas” portugueses em relação ao ensino jesuítico. Vemos nos escritos de Luiz Antônio Verney e Antônio Nunes Ribeiro Sanches não apenas a crítica à escolástica e à pedagogia coimbrã, mas também uma campanha para uma instrução leiga através da reivindicação da necessidade de se introduzir compêndios de instrução civil nas escolas de primeiras letras. É verdade que muitas ideias da metade do século

XVIII e alguns aspectos das reformas pombalinas não foram imediatamente postos em prática e promoveram regalias e privilégios aristocráticos, ao proibir o ensino superior no ultramar e concentrá-lo na metrópole; é verdade também que as reformas sofreram resistências, que as aulas régias não impediram que continuassem os estudos nos seminários e colégios controlados pelas ordens religiosas durante boa parte da segunda metade do século XVIII; todavia, é reconhecível o fato de que os esforços de secularização das instituições educacionais da segunda metade do século XVIII acabaram por abalar o edifício educacional construído pelas congregações religiosas, especialmente no Brasil, que atendiam boa parte da população, muitas vezes sem qualquer distinção de classe e ofereciam cursos gratuitos de primeiras letras, latim, geometria, retórica, filosofia e teologia (RIZINI, 1998, p.208), não obstante, conservando a distinção do Dom e da Providência. Por fim, esses esforços reformistas seculares acabaram por promover o crescimento do número de escolas e de professores, especialmente ao criar o *Subsídio Literário*.<sup>34</sup> Essas condições nos parecem suficientes para demonstrar a significativa implicação que tiveram também as políticas régias da segunda metade do século XVIII no reordenamento do ensino das primeiras letras, num registro cada vez mais laicizado e conseqüentemente também mais propício à composição dos livros didáticos para essas classes. Neste sentido, as principais obras que sustentaram as reformas pombalinas da instrução pública – ainda que estas não sejam a síntese daquelas – e as determinações régias, inclusive do período mariano, ao colocarem em debate as questões relativas à latinidade e à correlata valorização da língua portuguesa, a necessidade de separação do catecismo das classes de ler, escrever e contar, e a exigência da composição de compêndios escolares nacionais, sobretudo, para o ensino da leitura e da escrita vernácula, abrem caminho para o aparecimento de um número cada vez maior de classes e professores de

---

<sup>34</sup> Segundo Rivo Gianini de Araújo (1998, p. 123), “os filhos das populações que eram atendidos pelos jesuítas, em que pese as providências adotadas pela reforma, continuaram sem o devido atendimento. Quantitativamente, com o advento do subsídio literário é que o ensino começou a tomar o crescimento anterior. As novas aulas criadas foram instituídas 17 aulas de ler e escrever: 2 no Rio de Janeiro, 4 na Bahia, 4 em Pernambuco, e uma em Mariana, São Paulo, Vila Rica, São João Del-Rei, Pará e Maranhão; 6 aulas de retórica, distribuídas por Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Pará, Mariana e São Paulo; 3 de língua grega e 3 de filosofia, no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco.”

ler e escrever em Portugal e no Brasil, tanto nas escolas públicas quanto privadas.

Mas, nas últimas três décadas do século XVIII, a “escola do ler, escrever e contar” não estava por completo laicizada. No Item V do *Alvará de 1772*, pode-se ler a ordenação de que

[...] os Mestres de ler, escrever, e contar sejam obrigados a ensinar não sómente a boa forma dos caracteres, mas tambem as Regras geraes da Orthografia Portugueza, e o que necessario for da Syntaxe della, para que os seus respectivos Discipulos possam escrever corecta e ordenadamente: Ensinando-lhes pelo menos as quatro especies de Arithemetica simples; o Cathecismo, e regras da Civilidade em hum breve Compendio: Porque sendo tão indispensaveis para a felicidade dos Estados, e dos indivíduos delles, são muito faceis de instillar nos primeiros annos aos Meninos tenros, doceis, e susceptiveis das boas impressões daquelles Mestres, que dignamente se applicam a instruillos.<sup>35</sup>

Observa-se que o catecismo estava longe de ser eliminado do ensino elementar de primeiras letras e não estavam os mestres desobrigados de ensiná-lo, de modo que a doutrina cristã ainda não havia sido delegada exclusivamente ao pároco e ao sacristão nos domingos e dias de festa como quisera Ribeiro Sanches. O mestre de primeiras letras devia, pois, responsabilizar-se também pela doutrina cristã e pelas regras de civilidade. Além da boa forma dos caracteres, das regras gerais de ortografia e sintaxe portuguesa, devia também ensinar as quatro espécies de aritmética; e tudo isso em um breve compêndio! Este programa estabelecido no quinto item do *Alvará de 1772* explica claramente o crescimento do número de compêndios escolares de caráter enciclopédico na curva do século XVIII para o XIX. Somados àqueles impressos como murais de iniciação à leitura, cartapácios, silabários e cartas de nome, os manuais enciclopédicos começam, então, a aparecer com mais frequência. Se, desde o século XVII, a doutrina cristã era veiculada predominante nos livros de

---

<sup>35</sup> *Alvará de 1772. Lei de 12 de Novembro de 1772*. Disponível em: <<http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

iniciação à leitura, ou era o próprio recurso alfabetizador, a partir do final do século XVIII, passará a ser coadjuvante até ser totalmente separada dos manuais escolares de primeiras letras. Esses manuais enciclopédicos passaram a ser publicados no Brasil pela Imprensa Régia, de maneira que o período imperial será o palco definitivo das tentativas de laicização dos manuais e da institucionalização da escola do ler, escrever e contar e suas cartilhas.

Quais foram os primeiros manuais que surgiram no Brasil após a Independência? É o que se tentará identificar ao longo deste trabalho. Antes, porém, convém observar as condições da circulação de impressos no período joanino.

#### 1.4 SOBRE A CIRCULAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES E A EMERGÊNCIA DOS PRIMEIROS MANUAIS BRASILEIROS DESTINADOS AO ENSINO DA LEITURA

Para fins de sistematização do que até aqui se disse, não será inconveniente retomar uma síntese da periodização da inserção da Cartilha na escolarização em Portugal e suas colônias, desde o fim do Antigo Regime.

As Cartilhas, ou as *Cartinhas* para o ensino do ler e do escrever eram pequenos livros que, basicamente, reuniam o abecedário, o silabário e rudimentos do catecismo. Geralmente iniciavam pela apresentação de um alfabeto ilustrado, assentando uma imagem para a expressão fonética de cada letra que inicia a palavra correspondente ao objeto ilustrado em ordem alfabética: para a letra A, uma árvore, para o B, uma besta, para o C, um cesto e, assim, sucessivamente; em seguida, sequências de sílabas de diversas combinações antecedendo as combinações de sílabas que passavam a formar palavras e nomes; após estes exercícios didáticos, as Cartilhas apresentavam os rudimentos do catecismo em forma de diálogo de perguntas e respostas.

As referências mais antigas sobre as *Cartinhas* impressas remetem ao final do século XV. Em seu notável estudo, *A arte da imprimeira*, Américo Cortez Pinto apresenta fortes indícios para acreditar-se na existência de “Cartinhas de A B C” no século

incunábulo, apesar de não se conhecer nenhuma anterior a 1534.<sup>36</sup> Somadas às *Cartinhas* surgidas no século XVI, este tipo de impresso curiosamente foi mais numeroso naqueles tempos do que no século XVII. A famosa Cartilha de João de Barros (1540) será reeditada somente no século XVIII. Tomando o exemplo dos manuais didáticos, observa-se que, na história dos últimos quatro séculos, a alfabetização em Portugal e nas possessões de Ultramar registra movimentos de avanços e recuos, e é, justamente, a esses “movimentos de expansão e retração” da alfabetização, corolários dos destinos das cartilhas ao longo da história, que Justino Magalhães associa o processo de escolarização portuguesa ao dizer que:

[...] à expansão e reforço da aprendizagem da leitura e da escrita, associada a uma grande difusão das *Cartilhas* de Primeiras Letras que marca o século XVI, sucede um período de acentuado retorno do latim e de uma grande vigilância dos monarcas sobre as fugas ao mundo da produção laboral através da escolarização. Para fins do século XVII, correspondendo a uma nova fase de reafirmação da língua portuguesa e de protecção régia à imprensa tipográfica e à difusão do livro, de novo se intensifica o movimento expansivo da alfabetização, prolongando-se até a década de 30 do século XVIII. Se nas décadas seguintes há uma retração, cerca de 1760 as curvas de alfabetização atingem de novo um pico. Na transição para o século XIX, assiste-se a intensificação da procura, crescendo o número de mestres a exercerem por conta própria [o ensino de primeiras letras]. Daqui resulta uma melhoria nas taxas de escolarização, movimento expansivo que se interrompe nas primeiras décadas de implantação do liberalismo. (MAGALHÃES, 1996, p.25)

---

<sup>36</sup> Nas mais antigas notícias de remessas de livros para Ultramar é possível inferir que as *Cartinhas* figuravam entre os livros mandados aos religiosos para uso dos convertidos no Congo, Cochim e Guiné, a partir de 1488, por constarem referências a elas nos documentos da época e porque “é evidente que não valeria a pena mandar livros de Doutrina em grande quantidade as gentes que não sabiam ler, sem previamente ou ao mesmo tempo lhes mandar livros para os ensinar...” (PINTO, 1948, p. 247).

Em resumo, o pesquisador que se dedica a garimpar um manual de alfabetização em língua portuguesa, de autor brasileiro e impresso no Brasil no período colonial, tão logo se debruça nos catálogos das bibliotecas e dos arquivos, se frustra de imediato com o silêncio a esse respeito, por dois motivos que parecem claros, sem mencionar a questão da censura: primeiramente, o primado do latim na aquisição do letramento e no exercício intelectual que faz com que a esmagadora maioria das referências a gramáticas e livros de leitura refiram-se a manuais em latim e para o latim; em segundo lugar, a inexistência de prelos no Brasil anteriores a 1808 força os textos coloniais a permanecerem na forma manuscrita ou serem impressos alhures, a um custo elevado, desestimulando as publicações nacionais e, no caso dos manuscritos, reduzindo drasticamente as possibilidades de distribuição e conservação. Isso não quer dizer que eles não tenham existido, sobretudo na forma manuscrita, mas pelos motivos acima relatados, o prazeroso encontro com uma referência ou, mais excepcionalmente com a própria obra, manuscrita ou mesmo impressa, é fato raríssimo. Deste modo, é exemplar o caso do manual de gramática latina do brasileiro Inácio Leão de Sá. Trata-se daquele que pode ser considerado o mais raro manual de latim do século XVIII e que, inclusive, lança uma pequena ressalva na consideração da supremacia bicentenária da *Gramática* do Padre Alvarez ou do *Novo Método* dos Oratorianos.<sup>37</sup> Estamos falando do *Cartapacio de Syllaba, e figuras, conforme a ordem dos mais Cartapacios de Grammatica, ordenado para melhor commodo dos Estudantes desta faculdade nos Pateos da Companhia de Jesu, e dado à luz por Mathias Rodrigues Portella, estudante dos mesmos pateos na Cidade da Paraíba do Norte no Brasil*.<sup>38</sup> Os esclarecimentos

---

<sup>37</sup> Cabe lembrar aqui a existência também das várias gramáticas de língua portuguesa que coexistiram com as gramáticas latinas de Alvarez e do Oratoriano Antônio Pereira de Figueiredo, na segunda metade do século XVIII; entretanto, parece que a mais utilizada nas últimas três décadas do século XVIII foi a *Arte da Grammatica da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato, cuja primeira edição é de 1770 oficializada pelo Alvará Régio de 1770.

<sup>38</sup> Na *Officina* de Antonio Pedrozo Galram. M.DCC.XXXVIII [1738] Com todas as licenças necessarias. 20 x 14; 122 pp., 3fls. A versão digitalizada pode ser consultada na *Open Library*, Disponível em: <[http://openlibrary.org/books/OL24652284M/Cartapacio\\_de\\_syllaba\\_e\\_figuras\\_conforme\\_a\\_ordem\\_dos\\_mais\\_cartapacios\\_de\\_grammatica\\_ordenado\\_para\\_m](http://openlibrary.org/books/OL24652284M/Cartapacio_de_syllaba_e_figuras_conforme_a_ordem_dos_mais_cartapacios_de_grammatica_ordenado_para_m)

de Rubens Borba de Moraes – fonte desta referência – a respeito da obra, são por demais elucidativos do que estamos a dizer:

Este livro foi escrito por Inácio Leão de Sá, natural de Macacu<sup>39</sup> (Rio de Janeiro), onde nasceu em 1709. Foi professor de latim nos colégios dos Jesuítas. Depois da expulsão dos padres da Companhia de Jesus foi para a Itália. Ainda vivia em Pésaro, em 1780.

Barbosa Machado dá o padre Matias Rodrigues Portela como autor deste cartapácio, entretanto, na página de título, está bem claramente dito que o livro foi “dado à luz” por ele e não que ele seja o autor. Serafim Leite, corrigindo o engano, diz que o Pe. Portela era aluno de Inácio Leão de Sá. Nada mais se sabe sobre o “editor” do cartapácio. É provável que tivesse nascido no Brasil.

Esta gramática latina foi usada nos “patios da Companhia de Jesus” em forma de manuscrito até que o estudante da Paraíba, Matias Rodrigues Portela resolveu mandá-la imprimir “para melhor comodidade”.

É um dos raros livros escolares dos tempos coloniais que se conhece. Seu interesse está no fato de ter sido redigido por um brasileiro e publicado por um estudante do colégio dos jesuítas na Paraíba. É livro raríssimo. (MORAES, 1969, p. 315-317)

Cabe lembrar aqui outras obras relevantes escritas por autores brasileiros no século XVIII, tais como o *Exame de artilheiros* e o *Exame de Bombeiros* de José Fernandes Pinto Alpoim; ambos os trabalhos são livros de engenharia, considerados os dois primeiros “manuais escolares” desse gênero, escritos por um brasileiro (MORAES, 1969, p.13). Outras obras que merecem destaque, já no final do século XVIII, são algumas traduções de obras que abordavam assuntos de grande interesse na época, como a mineralogia (ou o reino dos minerais), a agricultura, a cultura do cânhamo e o comércio do açúcar. Para lembrar algumas dessas célebres traduções, destacamos as obras compostas por

---

elhor\_commodo\_dos\_estudantes\_desta\_faculdade\_nos\_pateos\_da\_Companhia\_de\_Jesu>. Acesso em 24 jun. 2011.

<sup>39</sup> Provavelmente “Cachoeiras de Macacú” no Rio de Janeiro.

Martim Francisco Ribeiro de Andrada: o *Tratado sobre o cânhamo* e o *Manual do Mineralogico*, ambas publicadas em 1799, em Lisboa.<sup>40</sup>

Contudo, um manual de ensino da leitura e dos rudimentos de gramática portuguesa, redigido em português por autor brasileiro, mesmo não sendo impresso no Brasil, parece ser mesmo coisa do século XIX. Explica-se: até o começo do século XVIII, como vimos anteriormente, havia uma inegável supremacia do uso do latim nas lides com as letras; portanto, durante esse processo de vernaculização do latim, as línguas vulgares foram, aos poucos, retomadas; em Portugal o latim continua predominante, mas agora, pela lógica divulgada por Verney, deve ser aprendido a partir da língua portuguesa.

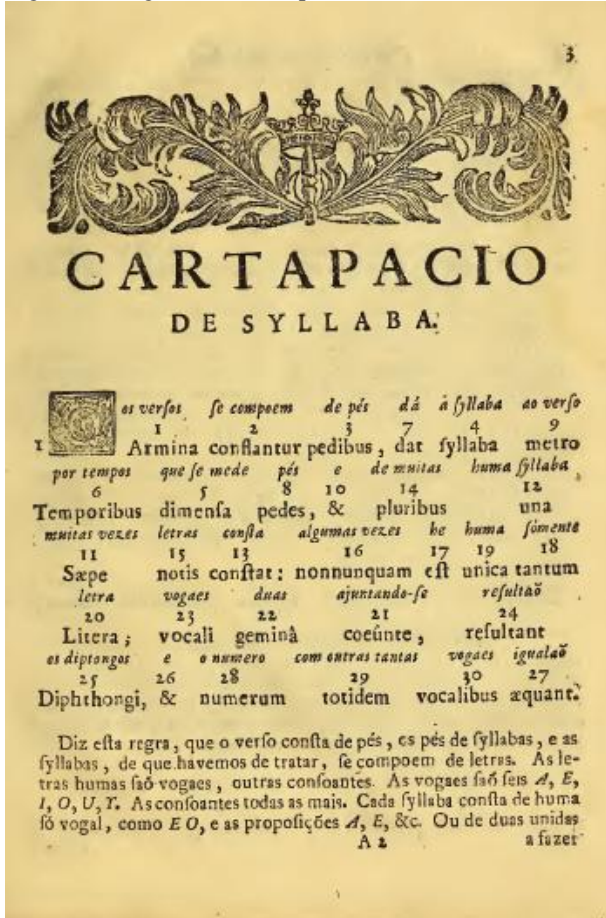
Neste sentido, o *Cartapacio de Syllabas*, de Leão de Sá, parece aqui um exemplo extraordinário das relações entre o latim e o vernáculo no século XVIII, visto que se propunha a ensinar lições gramaticais, especialmente as regras em torno das sílabas, simultaneamente em latim e em português. As letras, as vogais, os ditongos e demais “regras” são dadas na comparação com o latim ou na derivação deste.

Não é difícil supor que este cartapácio tinha um uso especial: não era um livro para crianças, para os rudimentos do português, pois está apresentado em uma obscura e complexa disposição de números, textos e regras em latim e em português. (Ver Figura 1) Supõe-se ali que o leitor conheça minimamente uma das duas línguas e, provavelmente, também saiba ler e, no limite, escrever numa das línguas. Fora “ordenado para melhor commodo dos Estudantes desta faculdade nos Pateos da Companhia de Jesus”, diz o título, isto é, parece ser direcionado a estudantes já, de alguma forma, experimentados, pois traz complexas e abstrusas regras gramaticais em correlação com o latim. É, aparentemente, um estudo de regras da gramática portuguesa comparada com o latim escrito de forma bilíngue. Ter-se-á de esperar o século XIX mesmo, para se ver um manual de ensino de leitura, destinado a iniciantes no aprendizado exclusivo da língua portuguesa publicado por autor brasileiro.

---

<sup>40</sup> Boa parte dessas obras raras pode ser consultada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. As referências a elas encontram-se em diversos índices de referência. Aqui tomamos por base as referências que constam do catálogo de Rubens Borba de Moraes (1969), p. 8, 9, 10, 11, 26, 27 e 28.

Figura 1 – Página 3 do Cartapácio de Sílabas de Leão de Sá



Fonte: *Open Library*. Sá, Leão de. *Cartapácio de Sílabas, e figuras...*. Na Officina de Antonio Pedrozo Galram. M.DCC.XXXVIII [1738].

Assim, podemos imaginar os demorados anos de formação de leitores de latim ou vernáculo nos colégios do século XVIII, o que se confirma com a maior frequência, no século XIX, de discursos contra esses métodos pouco práticos e em favor de métodos mais rápidos. Não é de se espantar com os desmedidos da férula pedagógica daqueles tempos em que se generalizava a ideia ou o provérbio funesto que diz

que “la letra com sangre entra”.<sup>41</sup> Aí se pode visualizar também o porquê da forte presença do catecismo que, aos poucos, passou a ser escrito geralmente em vernáculo com a dupla função de introduzir os neófitos na leitura e na moral cristã.

Dada esta sistematização sumária, passemos agora às questões da produção e circulação de livros didáticos na transição do século XIX.

Considerando as raras referências nos catálogos de livrarias, nos inventários particulares e nas listas de livros que desembarcavam nos portos brasileiros, nas três ou quatro décadas que antecederam a Independência, o repertório de impressos destinados à iniciação à leitura que possivelmente circularam pelo Brasil impressiona pela variedade. Figuram nos documentos e listas citadas pelos estudos especializados, alguns títulos que, supõe-se, eram utilizados num contexto de aprendizado ou aperfeiçoamento da leitura.

Evidentemente um escrito desta natureza beneficiava um número muito reduzido de famílias e grupos privilegiados, pois o livro, e mesmo pena, papel e tinta, naquele momento, eram artigos de luxo. A julgar pela sua inclusão nos inventários, isto é, no seu parentesco com porcelanas, joias e outros bens, pode-se presumir que o livro, como objeto digno de ostentação, carregava, também, signos de poder e *status*. Mas é importante notar que um livro poderia ser adquirido justamente pela sua condição de objeto denotativo de *status* social, podendo então levar as pessoas a realizar sacrifícios desmesurados para a sua aquisição. Também interessa-nos aqui o fato de que, desde muito tempo, as casas impressoras colocaram em circulação aqueles livros em formato de bolso e outros tipos de impressos baratos que puderam ser adquiridos por pessoas de menor poder aquisitivo. (VILLALTA, 1999, p. 201)

Das notícias dos títulos que desembarcavam nos portos brasileiros, ou daqueles livros listados nos catálogos das bibliotecas e dos livreiros, destacam-se algumas “gramáticas latinas, portuguesas e

---

<sup>41</sup> *La letra com sangre entra* é também o título de um pequeno quadro de Francisco de Goya pintado entre 1780 e 1785. Conservado no Museu de Zaragoza, na Espanha, este óleo sobre tela mostra uma criança “a culo pajarero” esperando para receber os açoitados do professor enquanto outros estudantes choram e outros, ainda, enfronham-se em atividades de leitura. A imagem pode ser consultada em:

<<http://www.fundaciongoyaenaragon.es/fundacion/adquisiciones/escena-de-escuela-francisco-de-goya>> ou em:

<[http://www.soitu.es/soitu/2008/05/16/info/1210950262\\_907627.html](http://www.soitu.es/soitu/2008/05/16/info/1210950262_907627.html)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

traduções”, abecedários, “alfabetos de doutrina cristã”, “cadernos de somar, diminuir e multiplicar”, “instruções de retórica e de literatura”, “elementos de arithmetica”, “instruções gerais em forma de catecismo”, “método de contar”, “taboadas para meninos”, clássicos da retórica como Quintiliano e Cícero, “iluministas” portugueses como Verney e Ribeiro Sanches, e gêneros clássicos da literatura ibérica, principalmente Camões e Cervantes. Aparecem, ainda, trabalhos de autores brasileiros impressos em Portugal, como os escritos de Basílio da Gama, ou o caso do poeta árcade luso-brasileiro Tomaz Antônio Gonzaga, cuja coleção de poemas para sua amada, o famoso *Marília de Dirceu*, teve quatro edições em Lisboa, entre 1792 e 1800, uma das quais vendeu 2.000 exemplares em apenas seis meses. (HALLEWELL, 1985, p.23)

Dentre esses títulos, alguns são impressos baratos como o “manual do devoto para assistir a missa”, os “livrinhos de oração mental” e os “manuais da missa pequenos”; esse tipo de libelo, portanto, pode ter atingido uma parcela maior da população brasileira. Já os impressos luxuosos, com capa dura, ornamentos e dourado no corte, por exemplo, como as “novidades literárias com estampas finas” ou mesmo edições melhoradas em vários volumes, tinham um preço mais elevado, donde uma circulação mais limitada. Para se ter uma ideia, o preço de um silabário como a “Primeira collecção de Cartas para meninos”, em 1812, custava entre 60 e 80 Réis; os “Livrinhos de oração mental” e o “manual do devoto para assistir a missa”, oscilavam entre 100 e 160 Réis; já um “Alfabeto com princípios de doutrina cristã” custava 360, um catecismo, 800, a Retórica de Quintiliano em dois volumes, 1.600, e os dois volumes do *Verdadeiro Método de Estudar* de Luiz António Verney não saíam por menos de 2.000 Réis.<sup>42</sup>

Sobre os usos dos livros na América Portuguesa, ao perseguir os indícios da circulação de impressos baratos enviados ao Brasil, no final do período colonial, a partir dos registros da *Real Mesa Censória*, Luiz Carlos Villalta (1999, p. 203) assinala que:

Na passagem do século XVIII para o XIX, remeteram-se para a Colônia *Kalendarios para o uso do Officio Divino*, “folhinhas de reza e anno

---

<sup>42</sup> “Noticia. Do Catalogo de Livros, que se achão á venda em Casa de Manoel Antonio da Silva Serva na Rua de S. Pedro N., 17 o qual a faz por hum commodo preço, como abaixo declara, attendendo a demorar-se muito pouco tempo nesta Corte”. Documento fac-símile reproduzido por (MORAES, 2006, p.198-205).

p<sup>o</sup>. de 1801” e “escriptos de confição”: no primeiro caso, para vários locais; no segundo, para São Paulo, Mariana e Rio de Janeiro; e, no terceiro, apenas para esta última cidade. Outros impressos enviados foram as “estampas e Novenas do Coração de Jesus”, cujo destino foi a cidade da Bahia, em 1799, e as “folhinhas da ordem”, mandadas também para a urbe soteropolitana, pelo procurador da ordem do Carmo, em 1796. As religiosas de Santa Bárbara do Rio de Janeiro, nos idos de 1800, recebiam “os Livros de Igr<sup>a</sup>. p<sup>a</sup>. seo uso e outros mais pedidos por ellas p<sup>a</sup>. seo capelão”. Nenhum desses impressos superou, em termos de quantidade em circulação, os *Livros de S<sup>a</sup>. Barbara*, escritos de devoção remetidos aos milhares para todos os cantos da América Portuguesa, o que certamente os tornaram os mais presentes nas nossas residências.

Considerando essas informações, não obstante ainda não possuímos uma casa impressora na passagem do século XVIII para o século XIX, percebe-se a presença ainda marcante desses impressos da pregação católica e esses livros de oração no Brasil. Segundo Laurence Hallewell (1985, p. 22), “qualquer pequeno escrito original que surgisse no Brasil colonial deveria, forçosamente, ou ser publicado na Europa ou permanecer na forma de manuscrito.” Assim, os autores brasileiros que quisessem imprimir seus textos, antes de 1808, deveriam fazê-lo nas prensas europeias, geralmente em Portugal ou na França, inclusive

algo de interesse tão local quanto uma carta pastoral de um bispo, se tivesse que merecer a honra de publicação, para isto teria que ser enviada a Portugal: uma demora de quatro ou cinco meses para a viagem de ida e volta, além do tempo necessário ao trabalho gráfico. (HALLEWEL, 1985, p. 22)

Isto também explica a dificuldade de se encontrar manuais autóctones anteriores à chegada de Dom João VI e dos prelos inaugurais da imprensa do Brasil.

Pelo Alvará Régio de 1770, o rei determinava que se ensinasse nas escolas de ler e escrever “por impressos e manuscritos de diferente natureza, especialmente pelo Catecismo Pequeno do bispo de Montpellier”. (FÁVERO, 2005, p. 5) Nessa época, os catecismos, já bem adaptados aos exercícios de soletração, pareciam cumprir de forma eficaz a obra civilizadora de Portugal na América e, para tal empreendimento, o famoso *Catecismo de Montpellier* foi largamente difundido.<sup>43</sup> Se nossos autores deixaram cartilhas manuscritas, delas nada se conhece, e quanto aos manuais impressos em Portugal, a referência a autor brasileiro continua restrita ao manual de caligrafia de Manuel de Andrade de Figueiredo. Sendo assim, pode-se afirmar com segurança que os manuais e catecismos utilizados no ensino da leitura e da escrita no Brasil, durante a segunda metade do século XVIII até a chegada da Família Real, eram todos impressos fora do Brasil, e seus autores ou tradutores eram portugueses na esmagadora maioria.

Com a impressão régia do Rio de Janeiro, a reapropriação do catecismo para a vida civil, como queria Ribeiro Sanches, parece tomar forma. Entre 1809 e 1822, é possível encontrar cinco diferentes “catecismos” – alguns deles em forma de diálogo – que tratam de outros assuntos que não a doutrina cristã. Esses “catecismos”, conquanto alguns incluíssem também a moral religiosa, se propunham a ensinar diferentes assuntos, tais como, rudimentos da conduta civil e moral do homem, explicações da constituição e lições de economia política (produção, distribuição e consumo) denotando o interesse no desenvolvimento das virtudes sociais e políticas além das religiosas. (CAMARGO; MORAES, 1993, p.18; 95; 343)

A “literatura infantil” autóctone, propriamente dita, surge em 1818, com uma obra que parece ter feito certo sucesso dada a existência de reimpressões em 1821, 1822 e 1824. Trata-se de um “livro de

---

<sup>43</sup> Sua larga difusão pode ser também presumida pelo elevado número de referências na Biblioteca Nacional (FBN – RJ) que não se resume apenas às três referências que constam do catálogo eletrônico das obras gerais (duas do Porto e uma de Lisboa, ambas de 1769). Nos catálogos de fichas manuscritas no verbete “catecismo” ainda encontram-se várias edições de traduções do catecismo de Montpellier: na régia oficina tipográfica em Lisboa, duas edições, uma de 1788 e outra de 1798; na Oficina de Antonio Alvarez Ribeiro em Porto, uma edição de 1798; no Rio de Janeiro, uma edição da Livraria de Agostinho de Freitas Guimarães & Cia. em 1848 e na Livraria de Antonio Gonçalves Guimarães & Cia., outra de 1858; no Recife, na Typ. Classica de I. F. dos Santos, uma de 1879.

leitura”, como se dizia antigamente, intitulado *Leitura para os Meninos contendo hum silabário completo, huma coleção de agradaveis historietas próprias á primeira idade, hum Dialogo sobre a Geografia, Chronologia, Historia de Portugal, e Historia natural ao alcance dos meninos*. De acordo com Rubens Borba de Moraes, esta obra saiu anônima, mas é de José Saturnino da Costa Pereira, irmão de Hipólito da Costa. Entre outras obras que esse autor deixou, encontram-se outras do mesmo gênero publicadas posteriormente. “Aos inúmeros títulos de José Saturnino, deve-se acrescentar o de primeiro autor brasileiro de livros infantis”. (MORAES, 2006, p.128-129)

No interior da atividade impressora da Régia Oficina Tipográfica entre 1808 e 1822, o livro que pode ser descrito como a primeira “cartilha de alfabetização” impressa no Brasil foi o livro intitulado *Syllabario Portuguez; ou Arte completa de encinar a ler por methodo novo, e facil. Primeira parte em que se trata das Syllabas mais necessarias, não so para o perfeito desenvolvimento da lingoa dos meninos, mais tãobem para o facil conhecimento das palavras de origem Grega, e melhor pronunciação das Latinas. Segunda parte, em que se trata das lições de palavras, expostas em duas columnas; na primeira com Syllabas divididas; na segunda sem divisão alguma*. Embora o longo título revele uma explicação sumária de seu conteúdo, pouco, ou quase nada se sabe a respeito deste silabário; Camargo e Moraes (1993) assinalam esta obra a partir de anúncio do *Diário do Rio de Janeiro* de 22 de setembro de 1822 e apontam que Alfredo do Valle Cabral<sup>44</sup> “não menciona”. (p. 427).

Nas primeiras décadas do século XIX, portanto, a pessoa que se encarregasse da tarefa do ensino da leitura e da escrita, se tivesse condições de não limitar-se a confeccionar de forma manuscrita seus próprios recursos didáticos, além das incipientes cartilhas, poderia dispor de certa variedade de impressos como, por exemplo, as *cartas de alfabetos*, que eram folhetos geralmente com diversas formas de letras estampadas – capitais, minúsculas, de fôrma (redonda) e cursivas – e frequentemente vinham acompanhadas de algumas apresentações de combinações de sílabas e palavras aparentemente simples ou nomes de pessoas; esse tipo de material apelava mais para o visual do que para o discursivo (textos morais, ideológicos ou informativos) e era impresso

---

<sup>44</sup> Os autores referem-se a: CABRAL, Alfredo do Valle. *Annaes da Imprensa Nacional do Rio de Janeiro de 1808 a 1822*. Rio Janeiro: Typographia Nacional, 1881.

em poucas páginas, geralmente “*in fólio*”; os exemplos de nomeação destes materiais são as “Cartas de A B C”, as “Cartas de Nome”, os “Silabários”, os “Murais” e os “Abecedários”. Os intermediadores da leitura e da escrita também poderiam dispor de *catecismos e os livros de oração e missa*, que eram livretos geralmente em formato dialógico, apresentavam a doutrina religiosa de forma resumida e as orações dos rituais da missa; sua utilização como recurso alfabetizador e sua frequência nos processos de penetração na leitura parecem já um tanto esboçados. Também nas livrarias e nas estantes das bibliotecas das escolas, nas casas das elites cortesãs e nas mãos de preceptores poderiam ser encontrados os *livros de leitura* e os *manuals enciclopédicos*; estes eram livros que, além de servir de introito para o aprendizado da leitura, traziam diversos conhecimentos considerados úteis e instrutivos no ensino primário/elementar, principalmente aqueles em torno da moral (religiosa ou leiga) e de rudimentos de matemática, história, geografia e história natural; outro exemplo do que poderia estar à disposição dos professores eram as *gramáticas* e os *livros de referência* como as lições de gramática e ortografia e os dicionários e as antologias.

Foi possível observar também nessa pesquisa que “a destinação dessas publicações não é sempre exclusivamente escolar e não é geralmente explicada” (CHOPIN *apud* BATISTA, 1999, p. 546); algumas gramáticas traziam como primeiras lições, as noções básicas do alfabeto e, eventualmente, algum exercício rudimentar mais ligado aos processos de alfabetização denotando uma utilização desse tipo de impresso também na instrução elementar.

Conforme assinalou Batista (1999, p. 546), a função de cada tipo de publicação e as informações concernentes à utilização desses impressos didáticos, até a metade do século XIX, não estão sempre claramente definidas, e as tentativas de categorização podem apresentar problemas. Primeiramente, na inclusão de diversos textos e impressos no interior de uma única categoria ou conceito pode-se incorrer em excessiva generalidade; outro fator é o problema de que muitas obras possuíam um estatuto ambíguo e “muitas vezes alimentam essa ambiguidade tendo em vista a ampliação de seu público”; em terceiro lugar, há o problema da dificuldade de se perceber os movimentos e as mudanças nas formas de utilização desses manuais conforme as diferentes apropriações dos leitores (BATISTA, 1999, p. 546). De todo modo, a pequena sistematização apresentada acima está relacionada a um período mais curto e refere-se a alguns tipos mais específicos de

impressos, isto é, não se refere a todo tipo de livro didático, mas, especialmente, àqueles geralmente utilizados no ensino das primeiras letras, e nem a um período elástico visto que se concentra na virada do século XVIII para o XIX. Toda classificação pode impedir a observação de transformações mais sutis em relação à encenação dos modos de utilização, às condições de produção e às alterações nos usos provocadas pela apropriação do leitor. Mesmo nas classificações para fins de síntese, como o caso do presente estudo, não se pode perder de vista a diversidade, a heterogeneidade e a instabilidade que caracterizam os impressos destinados ao ensino das primeiras letras. E são justamente as características e as transformações diversas dos manuais que se vem procurando demonstrar até aqui e que se continuará perseguindo ao longo desta tese e, principalmente, na próxima seção deste capítulo, na qual serão apresentados os “manuais escolares” do período imperial mapeados nos arquivos.

### 1.5 EM VERSO E PROSA: CARTILHAS PARA LER E ESCREVER

Sobre esta possível passagem dos regimes de leitura e de escrita marcados pela oralidade para um regime mais dependente do visual, no interior dos livros escolares, no momento em que haverá maior circulação de impressos e maior difusão da escrita e da leitura silenciosa que vinha sendo gestada desde o século XVII, é preciso retomar alguns fatos que nos levam a crer que esse processo foi mais lento do que parece.

Ainda que os manuais escolares tenham se constituído como gênero didático autônomo ao longo do século dezoito, alguns autores continuavam a recorrer àqueles gêneros, por assim dizer, “mais usuais” da oralidade, tais como diálogos, rimas, máximas, odes, récitas e cantos, o que parece justificar a ideia de que “a palavra falada é mais eficaz quando transmitida sob a forma de poesia e canção.” (KATZENSTEIN, 1986). Os gêneros poéticos – orais por excelência – naturalmente, foram durante muito tempo os gêneros mais frequentados nas performances orais, visto que favoreciam a memorização. Mas o diálogo de perguntas e respostas continuaria sendo utilizado por muito tempo ainda, sobretudo, nos compêndios de história; pelo menos é o que se pode inferir a partir da constatação de José Veríssimo (1857-1916) no final do século XIX de que:

O ensino de história pátria, além de escassissimamente feito, é pessimamente dado. Os compêndios, insisto, são em geral despidos de qualquer merecimento didático. São pesados, indigestos e mal escritos.

Para o ensino primário, os poucos que há, são inspirados na velha pedagogia jesuíta das perguntas e respostas e limitam-se a uma enfadonha e estúpida nomenclatura de governadores, de reis, de capitães-mor (*sic*) ou de fatos áridos de nenhum modo úteis ao ensino primário da história pátria. (VERÍSSIMO, 1985, p.112)

Sem entrar no mérito da inflamação do discurso do autor, a persistência desses “gêneros orais” nos manuais e livros escolares – especialmente na instrução elementar, incluso o ensino moral e de primeiras letras – revela o quanto o processo de construção do ensino simultâneo da leitura e da escrita foi lento e o quão delicada foi essa espécie de colonização da oralidade pelos recursos da escrita e da visualidade.

Muitos autores continuaram também a recorrer ao discurso moral-religioso do catecismo, dos salmos ou da bíblia. Não será raro encontrar, ainda no Segundo Reinado, livros didáticos que reuniam no mesmo compêndio não apenas o conteúdo mais imediato a que se dedica a compendiar, mas também as lições morais e religiosas, fato que, por sua vez, denota também o lento processo de laicização.

Talvez o exemplo mais emblemático desse uso do verso rimado como apelo à memorização encontra-se numa cartilha anônima, impressa em Coimbra, em 1808. Chamava-se *Carta de sillabas, ou primeiras lições para bem aprender a lêr e escrever*<sup>45</sup>e, ao contrário do que se poderia inferir a partir deste título, não trazia as antigas e muito recorrentes cartas de sílabas com apresentações do alfabeto e dos exercícios de silabação em que as sílabas separavam-se por hífen; do início ao fim da cartilha, as lições são apresentadas em versificação rimada. As lições são distribuídas em quadras, sem seguir um padrão métrico e oscilando na quantidade de estrofes, em geral, dez quadras por

---

<sup>45</sup> CARTA *de sillabas, ou primeiras lições para bem aprender a lêr e escrever*. Coimbra: Real Imprensa da Universidade. Com licença do Governo, 1808.

lição. A *Carta* é dividida em duas partes: na primeira, o autor trata de ensinamentos comportamentais do aluno e moral religiosa e, na segunda parte, de “noções orthographicas”.

Magnífico exemplar do uso dos gêneros poéticos nos livros didáticos, embora não se constitua nenhum primor de poesia, esta *Carta* representa um raro esforço didático no sentido do apelo à memorização que caracterizou boa parte das estratégias da “pedagogia de iniciação” do século XIX, de maneira que não resistimos à tentação de transcrever algumas de suas quadras:

*Para as primeiras leituras.*

#### LIÇÃO 1.

Todo o Menino  
Que sabe quer,  
As lições sempre  
Deve aprender. (p.1)

[...]  
Na Escola esteja  
Muito quieto,  
E de seu Mestre  
Terá o affecto. (p.2)

#### [...] LIÇÃO 2

Quem pelas ruas  
Joga pedradas,  
Leva na Escola  
Palmatoadas. (p. 3)  
[...]

Quem furta cartas,  
Papel ou penna,  
Terá de bolos  
Huma novena. (p. 3)  
[...]

#### LIÇÃO 3.

O Bom Menino  
Eis que desperta  
De manhã logo

A Deos se offerta. (p. 5)

Como se nota, as lições vão desde a descrição de regras e deveres de bem se comportar na escola até a explicação da importância e necessidade da oração religiosa. Mas a “Cartilha” também apresenta noções de cuidados com o corpo, asseio, respeito aos “condiscípulos” e ao mestre, e outras explicações do catecismo e da invocação aos santos católicos. Na segunda parte da *Carta*, as lições de ortografia já não se quadram tão bem à métrica e ao rigor da rima, e as notas de rodapé são frequentes, denotando que a complexidade das regras gramaticais e ortográficas é mais afeita ao discurso analítico, quando muito ao sintético e, no limite, à prosa:

*NOÇÕES ORTHOGRAPHICAS.*

LIÇÃO I

Vinte e quatro são as Letras  
Em nosso Alfabeto usadas,  
Pois *K Y* são Letras Gregas  
No Portuguez escusadas. (p. 15)

[...]

Isto no Verso he forçoso  
Por evitar frouxidão:  
Se a Vogal primeira he longa,  
Pode não ter contracção. (p. 19)

A predominância dos gêneros mais convenientes à oralidade persistirá nas cartilhas brasileiras até meados do século XIX. A partir daí o uso de gêneros como o diálogo, os provérbios e o emprego da rima são cada vez mais raros. Algumas inovações passaram a recorrer ao visual e não mais ao oral como recurso “mnemônico”. Alguns exemplos desta mudança são os manuais de Antônio Feliciano de Castilho (1950) e João de Deus (1876) em Portugal, e os trabalhos de Abílio Cesar Borges (1824-1891) na Bahia e no Rio de Janeiro, a partir dos anos de 1860. Esses autores imporão novas exigências aos livros para alfabetização: Castilho, pela associação de imagens de objetos e textos que dão auxílio na memorização e significação das letras do alfabeto; João de Deus, pelo fato de fazer combinações de palavras logo nas primeiras lições, dando prioridade às palavras formadas com ditongos, e utilizar técnicas gráficas na distinção das letras; e Abílio Cesar Borges, pela crítica que

fez aos métodos de soletração de sílabas sem sentido, pela simplificação de algumas lições e pela adoção de pequenos textos.

As Cartilhas estudadas com maior ênfase nesta tese são aquelas publicadas desde a primeira década da Independência até a emergência destas últimas inovações apresentadas acima. Assim, em seguida, continua-se nessa apresentação resumida destes manuais, no intuito de compreender tanto as características comuns entre eles, quanto as particularidades de cada um.

É interessante notar que cada manual traz algum tipo de inovação; algumas de maior alcance, outras quase imperceptíveis e pouco significativas. Essas particularidades nem sempre são inéditas, e, para os recursos metodológicos que lhes fornecem destaque, os autores, por vezes, revelam a sua fonte e, em outros casos, não fazem menção alguma neste sentido. Começamos, pois, pelas cartilhas que possuem características comuns, no caso aqui em questão, com aquelas que se valem dos gêneros que se está a definir como os mais convenientes à oralidade e à memorização, isto é, gêneros como o epistolar, a rima, o diálogo (entre personagens ou de perguntas e respostas) e pequenos textos como as fábulas, os provérbios, os adágios, os rifões e máximas.

O *Livro d'Ouro dos meninos...*<sup>46</sup>, do franciscano e absolutista português José Inácio Roquette (1801-1870), – autor mais conhecido pelo seu famoso manual de civilidade o *Código de Bom Tom*<sup>47</sup> – era um livro para as primeiras leituras correntes como aqueles livros para exercícios de leitura nas classes de primeiras letras. Com ilustrações finas e papel de qualidade, a maioria dos livros de Roquette era editada em Paris. Embora seja um autor português, porquanto fuja ao corpo de manuais brasileiros aos quais aqui queremos dar relevo, é interessante referenciar esse livro pela defesa que seu autor faz desses gêneros, propícios à memorização, remanescentes da tradição oral:

Não desconheço que o estylo proverbial é hoje tido em pouca conta, e os espiritos cultos desdenhão este methodo d'inculcar a verdade como rançoso; mas como os meninos não estão ainda no caso de ouvir grandes discursos, e não

---

<sup>46</sup> ROQUETTE, J. I. *Livro d'ouro dos meninos para servir d'introducção ao Thesouro da Adolescencia e da Juventude*. Paris, [s.n.], 1844.

<sup>47</sup> ROQUETTE, J. I. *Código do Bom-Tom, ou, Regra da civilidade e de bem viver no século XIX*. Organizado por Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

podem viver sem este alimento saudavel, é necessario ministrar l'ho em pequenas doses de maneira que lhes não cause indigestão, o que facilmente se consegue com as maximas rimadas, e os adagios e ritãos (*sic*). Foi o Sabio da Escriptura quem nos ensinou o methodo, o qual tambem seguirão muitos sabios da antiguidade; se é erro, é erro honroso e não prejudicial, e aquelle que d'este caminho se não affastar, se não for um sabio como o quer o seculo, será por certo um homem de bem e honrado.

Bem quizera que este Livrinho não contivesse outra cousa, e que fosse como um codigo de nossos antigos ditados, que com razão se chamão uns *Evangelhos pequenos*; porêm como isto, enfastiando os meninos, préjudicaria ao fim que me propuz, entremeei-os com outras cousas, como fabulas, anedoctas e contos que lhes servirão de entretenimento, mas onde sem o sentirem beberão ideas virtuosas ou sentimentos de probidade (ROQUETTE, 1844, p. VI e VII).

*A Cartilha Imperial*, de Felipe Alberto Patroni Parente, de 1840, apesar de não ser uma cartilha para o ensino da leitura e da escrita, merece ser analisada pela sua forma bastante emblemática em relação às cartilhas do período estudado e porque constitui um dos raros livros didáticos reeditados no período, indicando que recebera algum prestígio ou denotando o persistente investimento do autor. A primeira edição desta cartilha foi composta no Rio de Janeiro, em 1838, quando Patroni “solicitava o emprego de mestre de Literatura e Sciencias Positivas do Imperador”. Não conseguindo o cargo, o polêmico paraense que se fez Bacharel em Direito em Coimbra e foi um dos fundadores da imprensa tipográfica no Pará e do jornal *O Paraense* em 1822, voltou para Belém e publicou a sua *Cartilha*. Espécie de manual de instrução de filosofia e política, a cartilha de Patroni é o retrato da miscelânea de gêneros e métodos arregimentados nos livros escolares da primeira metade do século XIX. A cartilha já começa com uma ode “para servir de epístola dedicatória” em latim, com uma tradução em português em seguida. Com inspiração no peripatetismo aristotélico que “os modernos literatos corromperão, porque não chegaraõ nunca á comprehender a filosofia dos mais sabios Gregos”, o autor apresenta então uma lista com objetos e utensílios que vão de simples pedras pequenas a amostras de ouro e

metal em pó que certamente serviriam para as aulas práticas e peripatéticas do Imperador. As lições de literatura e ciências positivas são apresentadas em forma de diálogo entre as personagens “Patroni” e “Imperador”.<sup>48</sup>

Desta mesma época é o *Novo sistema de instrução preparatória*, do Padre Marcelino Pinto Ribeiro Duarte.<sup>49</sup> Publicado em Niterói em 1842, após as primeiras lições de leitura e escrita, o manual apresenta um diálogo moral-religioso entre “pai” e “filho” e algumas lições de moral laica através de pequenas versões de fábulas antigas, como no caso da lição XXX intitulada *O perigo da mentira*, que, na verdade, é uma versão de uma das famosas fábulas de Esopo (620-560 a. C), encontrada sob os títulos *O menino que gritava lobo* ou *O pastor brincalhão*.<sup>50</sup> No entanto, a primeira parte, anterior ao diálogo moral-religioso, na qual o autor apresentará as lições de iniciação à leitura, convém mais ao modelo sintético das cartilhas e traz diversos textos explicativos das lições, além de um prefácio intitulado “Ao público”. A cartilha também apresenta, ainda antes das lições, outros textos sobre a importância e a origem da escritura, e faz críticas aos métodos então adotados, aos pais e aos professores.

Já o *Guia de leitura e máximas geraes de conducta para servir de norma á mocidade, e para uso dos meninos que principião a ler* apareceu na década seguinte, em 1854. Como se assinala na folha de rosto, o guia e as máximas foram “vertidas em linguagem vulgar por

---

<sup>48</sup> A primeira edição é: PARENTE, Felipe Alberto Patroni Martins Maciel. *Cartilha Imperial para uso do Senhor D. Pedro II. Nas suas primeiras lições de literatura e sciencias positivas*. Pará: Typog. de Justino H. da S.<sup>a</sup>, 1840. As citações são dos textos introdutórios e das páginas 21 e 22. A segunda edição não apresenta praticamente nenhuma alteração em relação à primeira, apenas algumas pequenas alterações na “Advertência do autor” que remete à primeira edição, mas as lições permanecem sem alterações. Esta segunda edição foi impressa em Lisboa, em 1851, na Typ. Lisbonense, de José Carlos de Aguiar Vianna e traz a indicação de que foi publicada por J. M. A. Castellar.

<sup>49</sup> DUARTE, (P.) Marcelino Pinto Ribeiro. *Novo sistema de instrução preparatoria*. Nicteroi: Tipografia Nicteroiense de M. G. de Siqueira Rego, 1842, 32 p.

<sup>50</sup> É a história de um menino, ou pastor, que fazia a seguinte brincadeira: clamava por socorro aos habitantes locais mentindo que os “lobos estavam atacando” o rebanho de ovelhas, assustando os moradores. Certa vez o ataque dos lobos foi verdadeiro, mas ninguém deu ouvidos ao mentiroso. “Ninguém acredita no mentiroso mesmo quando diz a verdade” (ESOPO, 2011, p.113-114).

Antonio Alves Branco Moniz Barreto”. Com apenas 16 páginas, este *Guia de leitura*, como o título em parte já antecipa, é bem simples: é uma reunião de máximas morais e de conduta juvenil em forma de silabário com as sílabas divididas por hífen. Na “Advertência”, o autor indica que:

A falta de livros, por onde os meninos comecem os primeiros ensaios da leitura, enquanto o seu entendimento não se acha desenvolvido no ajuntamento das syllabas, me fez emprender esta impressão, para facilitar-lhes os meios de bem formarem as palavras, e conseguir-se ao mesmo tempo vantagem de irem desde logo ouvindo excellentes e sublimes preceitos. O que se acha no fim lhes servirá de ensaio, para quando tiverem de passar a leitura seguida.<sup>51</sup>

Na primeira parte (páginas 3 a 10) encontram-se as “Maximas geraes sobre a conducta de um jovem para regerse no mundo”.<sup>52</sup> Esta sessão é dividida em três capítulos: o primeiro trata da prudência e da discrição; o segundo, da verdade e da sinceridade; e o terceiro, da polidez. Na segunda parte (páginas 11 a 13) encontram-se as “Maximas uteis em todos os tempos”, e como se pode prever, são apontadas máximas como as que seguem: “Procura os teus amigos mais depressa quando estiverem na desgraça, do que na fortuna”; “Pratica a virtude, ama a temperança, respeita a verdade, e a probidade, adquire a experiência, e industria.”; “Tem humanidade, sê exacto em tudo, o que fizeres”. O autor finaliza o *Guia* com um texto sobre a economia do tempo.

Alguns anos mais tarde, em 1861, Constantino do Amaral Tavares, marinheiro que, pelo serviço da armada, participou da campanha do Uruguai nos anos de 1851 e 1852, publicara sua *Lição para meninos* pela “Typographia do Diario”, em São Salvador, quando já atuava como “Estereômetra” da alfândega da Bahia e já adquirira alguma fama com a publicação de poesias e dramas. A *Lição para*

---

<sup>51</sup> BARRETO, Antonio Alves Branco Moniz. *Guia de Leitura e maximasgeraes de conducta vertida em linguagem vulgar por Antonio Alves Branco Moniz Barreto*. Rio de Janeiro: Typ. de J. J. F. Coelho, 1854, p. 2.

<sup>52</sup> Os textos das lições da cartilha são todos em forma de sílabas separadas por hífen, inclusive os subtítulos. Nesta citação e nas seguintes, por conveniência, reescrevemos os trechos sem separações silábicas.

*meninos* é um Manual enciclopédico de 92 páginas, que traz “extractos de autores brasileiros” de prosa e verso, como Quintino Bocaiuva (A poesia), Caetano Lopes (O homem e o animal), Gonçalves Dias (Canção do exílio) e o poeta inconfidente Alvarenga Peixoto (Conselho a seus filhos); após esses excertos o autor apresenta noções de geografia e história em forma de diálogo de perguntas e respostas. Novamente, parece importante citar um trecho:

P. De quando data o descobrimento do Brasil?

R. Do anno de 1500.

P. E por quem foi descoberto?

R. Por Pedro Alvares Cabral, que, por mandado do rei de Portugal D. Manoel, navegava para a India.

P. Qual foi a primeira terra avistada por Cabral?

R. Foi a villa hoje de Porto-Seguro, na provincia da Bahia, onde desembarcou e de que tomou posse em nome do rei de Portugal.

P. E que nome lhe deu?

R. O de Vera-Cruz, que depois mudou-se pelo de Santa Cruz.<sup>53</sup>

Talvez esteja aí a mais antiga “fábula” da história do Brasil contada pelos livros. Esta singela lição de história oferecida pelo dramaturgo baiano, talvez, seja a mais antiga lição de história do Brasil exaustivamente citada como o exemplo negativo levantado pela crítica avassaladora que historicamente se fez aos livros escolares “tradicionais” de história. Se Constantino do Amaral Tavares, na ocasião, tivera o modesto objetivo de “dar ao povo algumas idéas geraes do que somos e do que temos” e de apresentar apenas “traços de nossa historia, nomes de brasileiros distinctos, extractos de prosadores e poetas nossos”,<sup>54</sup> com os revisionismos, o modelo de lição de história que criara, tornou-se o ponto de partida para a comum ênfase na ideia de uma história do Brasil “que os livros escolares não contam”.

---

<sup>53</sup> Segundo Blake (1893, p.1350), a edição que consultamos [Bahia, Typographia do Diario da Bahia, 1861, 92 pags. In-8º] teve segunda edição, também na Bahia [1864, 121 pags. In 8º] e foi aprovada para uso das escolas pelo governo das províncias da Bahia, Alagoas e Maranhão. O trecho citado foi colhido à página 11 da edição da Tipografia do Diário da Bahia.

<sup>54</sup> TAVARES, Constantino do Amaral. *Lição para meninos*. Bahia, Typographia do Diario da Bahia, 1864, p. 10.

Definitivamente, o trecho citado não representa uma dessas histórias; ele é, pelo contrário, o modelo antagônico comumente exemplar, a ideia revista, a história ingênua do livro escolar que foi, seguramente, a mais vilipendiada nas críticas do caráter ideológico dos manuais escolares de história entre os pesquisadores e professores, e até mesmo no senso comum.

Os modelos em que figuram os gêneros mais propícios à memorização serão utilizados inclusive nos manuais elementares de Gramática. É o caso, por exemplo, do *Manual dos examinandos ou o explicador da instrução primaria...*, publicado em 1859<sup>55</sup>, e das *Preliminares de grammatica...* de autoria de Francisco Alves da Silva Castilho impresso em 1864.<sup>56</sup>

No âmbito dos manuais que se valeram do gênero epistolar, o exemplo é o das famosas *Cartas para a educação de Cora*, do Conselheiro José Lino Coutinho, de 1849.<sup>57</sup> As cartas que o ex-presidente da Província do Rio de Janeiro escrevera para sua filha Cora, “á medida que o reclamavam as necessidades da educação de sua filha”, foram publicadas postumamente por João Gualberto de Passos em 1849 indicando a sua utilidade, isto é, “para as ler e citar.” Nascido de uma prática de foro privado, mesmo que houvesse ou não um plano prévio de publicação definido pelo autor, o conjunto epistolário do Conselheiro, ao ser impresso e sofrer fortes intervenções do editor por meio do prefácio e das extensas notas de rodapé, adquire outra feição, ao adequar-se ao caráter público do manual de civildade. As cartas em forma de manual extrapolam a suposta intenção de controle privado da

---

<sup>55</sup> RIBEIRO, Joaquim Sabino Pinto. *Manual dos examinandos ou o explicador da instrução primaria contendo pontos sobre a doutrina christã, grammatica, e arithmetica, que, para uso dos seus discípulos coordenou Joaquim Sabino Pinto Ribeiro*. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1859.

<sup>56</sup> CASTILHO, Francisco Alves da Silva. *Preliminares de grammatica dispostos em textos de leitura apropriada para exercitar a intelligencia dos principiantes e preparal-os para o estudo desta doutrina em obras de maior desenvolvimento tendo por um appendice um mappa pittoresco representando o systema grammatical figurado por meio da arvore da sciencia*. Rio de Janeiro: Typographia Universal, de Laemmert, 1864.

<sup>57</sup> COUTINHO, José Lino. *Cartas sobre a educação de Cora seguidas de um catecismo moral, politico, e religioso, pelo finado conselheiro Dr. José Lino Coutinho, e Publicadas por João Gualberto de Passos*. Bahia: Typographia de Carlos Poggetti, 1849.

educação da prole no espaço doméstico e de “conselho de pai pra filha”, e se transformam em “generoso intuito de melhorar a educação das meninas brasileiras”.<sup>58</sup>

A utilização do gênero epistolar, como se pode facilmente deduzir, não foi exclusividade das cartilhas ou dos manuais de civildade. Antigo, bíblico e difundido pelos gregos e latinos, esse foi o gênero de discurso utilizado, como vimos, por Ribeiro Sanches e Verney no século XVIII e continuou sendo relativamente em uso no século XIX. Deste modo, as palavras do escritor romântico português Almeida Garret são bastante esclarecedoras da preferência pela forma das cartas:

Quanto á fôrma, dei a este corpo de reflexões a epistolar, que por mais singela e desataviada, mais se dá com a facilidade do stylo e sinceridade da expressão, e melhor quadra ao natural pouco dogmatico de um auctor despresumido de si, que antes propõe como quem duvida, do que assevera como quem sabe.<sup>59</sup>

Por conseguinte, vê-se aí a lenta e complexa tarefa que foi a constituição da autonomia e laicidade do manual escolar. Desde seu surgimento, os manuais apresentam uma resistência na constituição de um gênero próprio, libertado dos discursos e dos gêneros do catecismo e da doutrina cristã. Formados entre o final do século XVIII e o começo do século XIX, especialmente em Coimbra, os autores, vários deles oriundos de instituições religiosas, quando não eram propriamente clérigos, tiveram dificuldades em desprender-se dos modelos retóricos que haviam estudado e, quando escreviam livros didáticos, reutilizavam esses modelos e os adaptavam às “necessidades dos iniciantes”. Os antigos gêneros textuais e os modelos retóricos de padrão oral, os gêneros dialógicos e epistolares são reorganizados em outro contexto, ou seja, o contexto do manual escolar da iniciação à leitura e dos conhecimentos propriamente escolares e não religiosos. Contudo, esses manuais ajudaram a construir um livro didático mais voltado ao aluno. Antes do século XIX, os livros didáticos eram escritos para serem lidos

---

<sup>58</sup> PASSOS, João Gualberto de. Prefácio do Editor. In: COUTINHO, 1849, p. XI-XVIII.

<sup>59</sup> GARRET, J. B. da S. L. de Almeida. *Da educação*. Livro Primeiro. Educação doméstica ou paternal. Londres, Em casa de Sustenance e Stretch, 1824, p. I.

pelo professor, pelas pessoas letradas. A persistência da oralidade nestes manuais, representada pela incorporação dos gêneros que favoreciam a memorização, apesar de ser um método fortemente criticado e classificado como tradicional, pode ser considerada, pelo menos, como o esforço de aproximação entre o livro e o principiante, condição fundamental do didatismo do livro. Ainda que, em muitos casos, pareça solução pouco criativa e até um tanto desesperada, a adequação do gênero epistolar, da rima, das máximas, das odes, das quadras e do diálogo constituiu-se no caráter didático que os autores procuravam imprimir nos seus manuais.

Mas, desde a década de 1830, já apareceram manuais com características mais originais e mais laicas. As chamadas *Lições de ler*, de José da Costa Azevedo, publicadas em 1832<sup>60</sup>, constituem a cartilha de alfabetização laica mais antiga que tivemos a oportunidade de consultar na Biblioteca Nacional.<sup>61</sup> O título do manual, na verdade, era *Lições de instrução elementar ás suas filhas Maria, e Maria Julia*, mas Azevedo acrescenta abaixo do título, no frontispício, um *subtítulo* mais curto –*Lições de ler* –, como quem quer se adequar aos novos tempos, através do uso de uma vinheta de fácil memorização. É uma cartilha com 54 páginas apenas, mas bastante completa em relação aos temas e aos exercícios didáticos que propõe. O autor não apresenta um ou mais tipos de alfabeto no início; suas lições já começam com a silabação. A primeira lição trata das sílabas iniciadas por articulações *labiais* (*ba, be, bo; pa, pe, po; ma, me, mo, etc.*); a segunda, trata das sílabas iniciadas por articulações *linguais* (*da, de, do; ta, te, to, etc.*) e, seguindo uma lógica fonética, o manual prossegue com as sílabas aspiradas, com as vozes nasais e outras combinações silábicas e condições fonéticas. Somente a partir da página 45, isto é, no final da cartilha e já tendo apresentado lições sobre a escrituração, é que o autor apresenta as letras do alfabeto e a divisão entre vogais e consoantes.

Não é um manual escrito para os estudantes. Configura-se mais como um livro para o mestre, pois cada lição é acompanhada de

---

<sup>60</sup> AZEVEDO, José da Costa. *Lições de instrução elementar ás suas filhas Maria, e Maria Julia*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832.

<sup>61</sup> Elomar Tambara assinala outra cartilha deste mesmo ano, publicada na Bahia pelo professor de instrução primária Casimiro Ferreira Cesar, mas, infelizmente, não foi possível consultá-la. Cf.: CESAR, Casimiro Ferreira. *Manual prático ou método resumido do ensino, recompilado dos mais adotados e mais próprios para as aulas da língua nacional do Brasil*. Bahia, 1832, citado por (TAMBARA, 2003, p. 76).

extensas explicações do procedimento metodológico a ser seguido; nele, Azevedo discute complexas questões gramaticais e frequentemente acrescenta notas de rodapé (inclusive citando trechos em francês) em que discute, especialmente, com o *Epítome de Gramática Portuguesa*, de Antônio Moraes e Silva, conhecido lexicólogo brasileiro que já havia publicado um dicionário de língua portuguesa ainda no século XVIII.<sup>62</sup>

Se as *Lições de ler* de Azevedo estão mais para o professor do que para o aluno, ele tem o mérito de configurar-se um livro bastante autônomo em relação aos modelos enciclopédicos e à doutrina religiosa. Isto pode ser compreendido quando se observa que o manual foi composto para as aulas da *Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*, fundada em 1832 por “ilustres intelectuais” do começo do século como José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu. Nestas condições, as *Lições de Ler* são um relatório de intenções apresentado aos membros da *Sociedade*, um projeto das atividades iniciadas, nas lições de leitura e escrita, por Azevedo, nomeado professor de leitura e escrita na escola então fundada.

É interessante lançar um olhar mais cuidadoso nos trabalhos do recém-proclamado Visconde e alçado a Senador do Império, José da Silva Lisboa, e dos seus colegas sócios fundadores da *Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*. Esses trabalhos foram produzidos entre os anos de 1827 e 1832. Através de documentos como o *Mappa Estatístico* – espécie de relatório geral do funcionamento da escola da Sociedade que cobre a década de 1830 – e também através dos escritos de Cairú e José da Costa Azevedo, é possível observar uma clara separação das classes de leitura e das lições de doutrina religiosa. José da Silva Lisboa (censor no reinado de D. João VI) já havia publicado duas cartilhas de educação moral e religiosa antes da fundação da *Sociedade*: a *Escola Brasileira ou Instrução Util á todas as Classes Extrahida da Sagrada Escripura para uso da Mocidade* (1827) e a *Cartilha da escola brasileira para instrucção elementar na religião do Brasil* (1831); no ano da fundação da *Sociedade* (1832), publicara, ainda, o *Catecismo da doutrina cristã conforme o Código Eclesiástico da Igreja Nacional*. A José da Costa Azevedo – sócio

---

<sup>62</sup> Na Biblioteca Nacional é possível consultar um exemplar da Gramática de Moraes publicado em 1832 e adaptado à instrução elementar. Trata-se do *Epítome de Grammatica Portuguesa Composto por Antonio de Moraes Silva, e agora mais resumido, e em forma de dialogo, para uso dos meninos*. 1. ed. Porto Alegre, 1832. In 4º.

efetivo, fundador, nomeado Diretor da Escola pela *Comissão de Melhoramentos da Sociedade* em 25 de abril de 1833 –, coube escrever as suas “memórias” que, após apreciação da *Comissão*, seriam utilizadas em forma de compêndio em suas aulas de leitura na escola:

A 28 de fevereiro de 1833 abriu-se a escola para ensaios de disciplina, e a 6 de março começaram as lições de leitura; methodo o das *Lições de Ler* por José da Costa Azevedo; huma classe única, e o monitor della o discipulo no. 1, educado por aquelle mesmo methodo: a 15 de abril formou-se huma segunda classe dos discipulos mais adiantados dando-se-lhes a ler a *Historia de Simão de Nantua, mercador de feiras*, livro escolhido pela sã doutrina que professa.<sup>63</sup>

A *Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro* constituía, assim, um laboratório em que se experimentava uma cartilha laica para o “ensino dos primeiros elementos das letras isto he, da leitura e da escripta”, uma espécie de método mútuo de inspiração lancasteriana e classes separadas de “leitura” e de “doutrina religiosa”, estas últimas garantidas possivelmente pelas cartilhas de instrução religiosa de Cairu.

Outro manual laico apareceria somente em 1856. Referimo-nos à *Memória do método mnemônico de ler, escrever e contar*, de Francisco Raposo de Almeida.<sup>64</sup> Na verdade, esta *Memória* é um tratado sobre o emprego da mnemônica no aprendizado da leitura que, embora expusesse com rigor toda uma metodologia de memorização, dependia de outros manuais para as classes de leitura e para as quais Almeida sugeria o manual do Fidalgo da Casa Real e escritor português Emílio Aquiles Monteverde (1803-1881); somente em 1861 viria a publicar uma cartilha complementar ao método, o *Systema de leitura portugueza*.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> MAPA Estatístico da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro. Diretor José da Costa Azevedo e Secretário Francisco Crispiniano Valdetaro [subscritores]. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1837.

<sup>64</sup> ALMEIDA, Francisco Raposo de. *Memoria do Methodo Mnemonico de ler, escrever e contar*. Rio de Janeiro: Typ. de N. L. Vianna e Filhos, 1856.

<sup>65</sup> D’ ALMEIDA, F. M. R. *Systema de leitura portugueza por F. M. R. D’Almeida*. Santa Catarina: Typographia de F. M. R. D’Almeida, 1861. O autor ainda lançou em 1866 uma gramática seguindo o método mnemônico:

O século XIX será, assim, o palco da readequação das estratégias orais do discurso no interior das cartilhas, visto que estas reutilizam aquelas tópicas discursivas favoráveis à memorização. A multiplicação de cartilhas, discursos e recursos didático-pedagógicos ao longo do século XIX aos poucos produziu uma separação entre as classes de doutrina cristã e as classes de “ler, escrever e contar”. A laicização da cartilha parece ser o produto e a produtora da laicização dos discursos que gravitavam em diversos planos. As ideias de separação entre Estado e Religião ou de separação entre a “educação científica” e a educação “moral católica” tiveram a laicização da cartilha e dos livros didáticos como corolário e, aos poucos, essas cartilhas foram se tornando objetos autônomos em relação aos textos religiosos como aqueles presentes no catecismo, nos livros de oração e nos manuais de confissão também chamados confessionários. Isto pode ser visível a partir das mudanças nas modalidades discursivas que se operaram no interior do livro escolar, ao longo do século XIX. As tópicas dos textos religiosos (catequéticos/escolares), pouco a pouco, serão abandonadas, tais como o foram as principais tópicas desses discursos comuns à oralidade, isto é, o diálogo de perguntas e respostas e as modalidades epistolares, visivelmente pertencentes ao plano oral do discurso.

Contudo, os textos continuaram fortemente relacionados à necessidade de memorização; logo, não houve um abandono súbito do oral, mas uma readequação. Essas tópicas orais darão lugar, ou melhor, dividirão espaço com outras modalidades discursivas como o discurso analítico, o discurso da decomposição do complexo para o simples, mas também o discurso sintético da composição de esquemas que seguem o percurso do simples para o complexo, dos tratados, dos pequenos contos, das memórias, dos compêndios e das cartilhas que reúnem, de forma enciclopédica, um conjunto de saberes e uma epistemologia capital sobre a alfabetização e a gramática que não se encontra mais no plano da memória de base oral (memória/ conhecimento pelo ouvido e pela voz como uma “internalização”). Ela se localiza no plano da *visão* (vista, visão, ideia), da leitura silenciosa, da leitura coletiva e individual na escola, da leitura dos cartões, dos mapas, da ilustração, da lousa, por isso, mais dependente das tecnologias da escrita e da impressão; assim, a prática da memorização do conhecimento, aos poucos, sofreu uma

mutação em que os modelos mais estruturados nas formas discursivas de matriz oral e vocal, isto é, aqueles textos que obedeciam as leis da tradição da *transmissão oral* e comunitária para modelos estruturados em formas de discurso de matriz visual/ocular. Aqueles textos que respeitam os modelos estáveis e fixos da escrita passaram, então, a exigir tecnologias de impressão cada vez mais sofisticadas e passaram utilizar mais frequentemente os gêneros de discurso analítico, sintético e prosaico.

A partir dos anos de 1870, os debates sobre a educação primária ganharam mais terreno, as tipografias já eram bem numerosas e distribuídas por quase todas as províncias. Em consequência disso, uma grande quantidade de discursos, estudos científicos e manuais, será colocada em circulação. Os novos métodos divulgados nas cartilhas marcarão uma forte ruptura com a soletração de sílabas sem sentido, e os modelos laicos dos manuais de alfabetização não serão a exceção, mas a regra das cartilhas que surgirão nas décadas seguintes.

## 2 “... COMO PINTORES DE MINIATURA”: CONDIÇÕES DE ESCRITA E AUTORIA DE MANUAL

*O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade a pedidos, à sustância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas com ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto dos confins da pátria.*

Raul Pompéia, *O Ateneu*

### 2.1 ADVERTÊNCIA

Antes de entrar no assunto deste capítulo, é importante considerar que, até aqui, se veio alternando “conceitos” como *manual escolar*, *livro didático*, *livro de iniciação à leitura* e *cartilha* (de *alfabetização*) para designar genericamente os livros que compõem o *corpus* documental desta pesquisa e outros impressos que têm uma relação aproximada com os livros de iniciação à leitura. Inclusive, não se tem, aqui, o interesse na distinção rígida de cada conceito, uma vez que se trata de um *corpus* documental bastante heterogêneo e que, se os livros didáticos de iniciação à leitura em apreço encontram alguma identidade ao longo dos tempos, ela não pareceu muito homogênea e sólida por se tratar de um processo de institucionalização e escolarização dos saberes e dos livros portadores de saberes elementares. Nem todos os livros estudados nesta tese são *para a escola*. Como já foi dito anteriormente, nem todos os livros, também, incluem o conceito de *alfabetização* que é mais tardio em relação a uma parte mais antiga das fontes pesquisadas. Em geral,

esses livros, evidentemente, se valem de estratégias didáticas, pleiteiam sua utilização pelos professores e alunos nas escolas do império e alguns se *tornaram* escolares por terem sido largamente utilizados nas escolas a revelia de uma prévia definição de público pretendido pelo autor ou editor. Por exemplo, alguns livros foram escritos especificamente para o ensino doméstico, mas foram posteriormente adotados em escolas, outros, porém, apesar do apelo pela sua utilização nas escolas, não lograram êxito nessa esfera, mas apenas em espaços restritos da educação doméstica. Em outras palavras, os livros estudados são tão diversos e utilizam estratégias didáticas e pedagógicas tão distintas que se torna difícil o emprego de apenas um conceito de designação e é justamente a isso que se quer dar relevo aqui: um processo de institucionalização de uma espécie de livro (manuais para o ensino da leitura ou cartilha para alfabetização) no qual determinadas práticas constituem certas similaridades entre si, são vias de trânsito de saberes que, portanto, constituem certas identidades, ainda que com traços dinâmicos. É esse mar revolto de ideias, pelo qual navegam diferentes gêneros literários, o lugar de onde emerge e se institucionaliza um livro que se convencionou chamar de *cartilha de alfabetização*.

## 2.2 PRODUÇÃO DE MANUAL DIDÁTICO E AUTORIA: SABERES COLETIVOS PARTILHADOS

Como apresentar ao leitor uma síntese das condições de autoria e traçar um perfil desse conjunto heterogêneo de intelectuais que, não raro, por força do acaso, pelo atrativo do nascente mercado de livros didáticos, por diletância, civismo ou necessidade, ou ainda, por exigência do ofício, tornaram-se escritores de cartilhas e manuais? Como resumir esse quadro de forma a acomodar a narrativa concisa e, ao mesmo tempo, revelar também a multiplicidade das aventuras e as diferentes biografias dos aventureiros do país dos livros didáticos? Como definir a medida certa para uma descrição mais atenta aos textos paradigmáticos e aos autores consagrados e poupar o leitor dos casos mais extravagantes e dos autores mais excêntricos? Dentre os autores aqui pesquisados, não foram poucos os que, segundo as notas biográficas dos índices de referência, apresentaram em algum momento

de suas vidas certo “desarranjo das faculdades mentais”.<sup>1</sup> Seria, pois, lícito, simplesmente negligenciá-los? Também não foram poucos aqueles casos em que um livro didático foi tomado como modelo de ruptura e depois de exames mais atentos revelou seu caráter adaptativo de modelos pré-existentes, contudo sem deixar de obter prestígio entre seus contemporâneos. Não obstante ser razoável evitar a composição de um “museu de curiosidades pedagógicas”, contudo, excluir o controverso e o paradoxal seria também uma saída assoberbada.<sup>2</sup>

Neste sentido, nas próximas sessões deste capítulo, o leitor encontrará a narrativa de alguns importantes aspectos relativos às condições da escrita e da autoria dos manuais escolares que tenta equilibrar o racional e o controverso.

Concordando com Michel Foucault sobre o cuidado para não se “disseminar uma poeira de fatos”, no que se refere à autoria dos discursos dos manuais, é importante observar as relações entre os enunciados e não apenas mobilizar “operadores de síntese que sejam puramente psicológicos (a intenção do autor, a forma de seu espírito, o rigor de seu pensamento, os temas que o obcecaram, o projeto que atravessa sua existência e lhe dá significação)”. Isto é importante para que se possa “apreender outras formas de regularidade, outros tipos de relações” (FOUCAULT, 2002, p. 32).

Neste sentido, para a elaboração de uma síntese desse feixe de “modalidades enunciativas” que figuram nos manuais e traçar um perfil de seus autores, o programa foucaultiano da *formação das modalidades enunciativas*, no interior da discussão dessas outras possíveis formas de regularidades discursivas, parece bastante instrutivo. Segundo o autor, é importante considerar, primeiramente: quem fala e o *status* dos

---

<sup>1</sup> É o que apontam Sacramento Blake (1893, p. 347) e Elomar Tambara (2003, p. 199) a respeito do Pe. Marcelino Pinto Ribeiro Duarte e do negociante e professor José Praxedes Pereira Pacheco.

<sup>2</sup> Que o diga Jacques Rancière. Na época em que escrevia *La nuit des prolétaires* (Paris: Fayard, 1981) o filósofo conheceu as teses do controverso pedagogo francês Joseph Jacotot (1770-1840) e decidiu retomá-las – com todas as suas extravagâncias e paradoxos – no livro *Le maître ignorant* (Paris, Fayard, 1987). No prefácio à tradução brasileira – *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (Paris Belo Horizonte: Autêntica, 2002) – Rancière defende o que parece corroborar o que estamos a dizer: “a história da pedagogia decerto conhece suas extravagâncias. E, estas, por tanto quanto se devem à própria estranheza da relação pedagógica, foram freqüentemente mais instrutivas do que as proposições mais racionais” (RANCIÈRE, 2002, p. 9).

indivíduos que têm o direito de proferir os discursos; é preciso descrever também os *lugares institucionais* de onde se obtém, legitima, aplica ou verifica os discursos; e as *posições* que os sujeitos ocupam em relação aos diversos domínios e grupos de objetos. (FOUCAULT, 2002, p. 57-59)

Contudo, de acordo com João Adolfo Hansen, ainda é possível se chegar a uma certa intencionalidade autoral, não em sentido biográfico nem como expressão psicológica, como expressão de subjetividade, mas no sentido de como os sujeitos se posicionam (imitam, rejeitam ou transformam) no preceituário dos gêneros textuais e na ordem dos discursos. Desta maneira, Hansen aponta duas condições para o estudo dessas intencionalidades autorais:

[...] primeira, na *auctoritas* retórica do gênero, *auctoritas* constituída pela aplicação de preceitos técnicos anônimos objetivamente partilhados, no sentido de uma intencionalidade coletiva, figurada no discurso; e, segunda, na iniciativa individual dos autores especificada no discurso como o diferencial de um uso da norma técnica que consiste em um posicionamento particular e adequado da enunciação nos preceitos do gênero e não, evidentemente, como expressão psicológica. Mesmo que se trata de discursos em que a enunciação é auto-referencial, como a poesia lírica, a forma do *eu* é despsicologizada, porque é uma forma recebida do todo social objetivo. (HANSEN, 1999, p. 175)

Portanto, tal como os autores acima citados, não se está a buscar aqui a “intenção” última do autor, seus interesses velados, as entrelinhas de seu discurso, mas, antes, trata-se de reconhecer, no exame de todos os indícios possíveis presentes/ausentes no livro adequados aos preceitos do gênero, e na relação entre as modalidades enunciativas, outras formas que caracterizam a autoria.

Porém, existe, sim, uma intencionalidade mais explícita no manual escolar, precisamente no seu caráter pró-ativo ao disciplinar o ato de ler. (MAGALHÃES, 2008, p. 12). Essas formas de instrumentalização da leitura são bastante aparentes nas soluções didáticas das cartilhas de alfabetização e nos manuais de leitura diversos e serão retomadas no terceiro capítulo.

Assim, com exceção das intenções mais explícitas, relacionadas à instrumentalização da leitura, as *intenções autorais* normalmente não se revelam de forma imediata e não são produzidas apenas no plano individual do autor, mas fazem parte de um conjunto de regras, preceitos e práticas usuais, legitimadas pela experiência da escrita ou nas convenções institucionais, institucionalizadas e institucionalizantes do discurso e das práticas culturais diversas em torno do livro, da tipografia à escola e seus sujeitos, isto é, na produção do livro e nas múltiplas relações mantidas com ele e nas múltiplas instâncias e instituições envolvidas na sua produção. Neste sentido, as questões da autoria devem ser procuradas no interior de um jogo de relações entre o sujeito, o social, a técnica e o político.

No momento da institucionalização das cartilhas de alfabetização, a atividade “autoral” tem fortes contornos coletivos, não apenas do ponto de vista da *auctoritas retórica do gênero* – no sentido de se posicionar ou se reproduzir os preceitos e saberes coletivos e partilhados –, mas também no interior de um processo coletivo que engloba o *curriculum vitae*, as referências teóricas e empíricas dos autores – anteriores ao próprio texto –, os mecenatos, as listas de subscrições, o associativismo e as intervenções técnicas e editoriais na confecção dos suportes que abrigam os textos, os discursos.

Esse espírito de multiplicidade norteou a forma com que os manuais foram lidos nesta tese, isto é, vendo o trabalho desses intelectuais como uma arte que envolveu a participação de um coletivo de profissionais e saberes anônimos e coletivos partilhados, mas também, muitas vezes, em condições precárias ou na urgência dos processos de escolarização das massas, o que denota certa desigualdade na partilha, ou, no acesso ao repertório de saberes. Como uma arte que inspira cuidado, a produção de livros didáticos para a instrução primária no império revelou muitas imperfeições, especialmente aqueles manuais que privilegiaram o primado da simplificação e do objetivo imediatista de prestígio ou ascensão social ou negligenciaram a complexidade da relação pedagógica.

O que parece estranho na pedagogia da manualística é que, para tornar o conhecimento mais facilmente compreensível para o neófito através do ato da simplificação, os autores de manuais de alfabetização entram, sem ter muita consciência disso, numa seara muito complexa dos processos cognitivos ao arvorar-se ante os modos de operações mentais dos sujeitos a instruir; sua visão naturalista e determinista, muitas vezes, os fez criar uma complicação desnecessária ou uma

simplificação demasiada, porém, insuficiente para capturar um universo nem tão simples assim. Em importante estudo acerca dos problemas da literatura infantil, Cecília Meireles assinala que são as crianças que delimitam o que seja “do âmbito infantil”, de acordo com sua preferência ou pela utilidade e prazer que o livro proporciona, e não o que para elas se escreve, havendo, assim, apenas uma literatura “infantil” definida posteriormente pela criança leitora. “Uma simples questão de estilo poderia, a princípio, parecer suficiente para a caracterização dos livros infantis. Seriam livros simples, fáceis, ao alcance da criança... Como se o mundo secreto da infância fosse, na verdade, tão fácil, tão simples...” Neste sentido, a autora diz que

Em suma, o ‘livro infantil’, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público.” (MEIRELES, 1979, p. 27)

As *cartinhas* e os livros de doutrina cristã dos séculos XVI e XVII que, via de regra, deveriam ensinar a ler e a escrever antes do catecismo não pareciam livros direcionados especificamente à *infância*; talvez o mais correto seria considerá-los obras dirigidas aos párocos ou à pessoa “letrada” que, através delas, poderia ensinar a rezar e, talvez, a ler; no limite, eram escritos para *iniciados* que os utilizariam com os *iniciantes*. Contudo, desde aquelas *cartinhas* e aqueles catecismos enviados à África e à Ásia nos tempos de D. Manoel I, se vê nesses livros uma intenção pedagógica e também um direcionamento aos *moços da corte* e aos *filhos dos grandes*. (REZENDE *apud* PINTO, 1948, p. 240). Não obstante a intenção pedagógica das *cartinhas* quinhentistas, o aparecimento de um gênero literário “infantil” e o direcionamento dos livros de A B C e gramática às crianças são produtos da própria invenção da infância ao longo dos séculos XVII e XVIII, quando a distinção das classes conforme a idade vai se estabelecendo, e a escola se torna o local privilegiado das crianças que deixam de se misturar aos adultos. (ARIÈS, 1981; HEYWOOD, 2004).

No século XVIII começa a brotar em toda a Europa uma literatura voltada aos jovens e às crianças: de La Fontaine e Fénelon a Perrault, e de Goethe aos irmãos Grimm. Em Portugal, registra-se a tradução de boa parte desses livros até 1778, quando se publicou *O livro*

*dos meninos* de J. Rosado Villas Boas e Vasconcelos que é considerado “o primeiro livro original português destinado às crianças” (COELHO, 1995, p. 20), isto porque os *Apontamentos para a educação de um menino nobre*, de Martinho de Mendonça de Pina e Proença, publicado em 1734<sup>3</sup>, não parece ser um livro *para* crianças e sim *sobre* a educação das crianças. Assim, o século XVIII apresentou essa literatura voltada à infância, isto é, para o leitor infantil e juvenil, e um saber pedagógico, desde Comênius (1592-1670) a Rousseau (1712-1778), voltado à educação sistemática e didática da criança.

O desenvolvimento de saberes voltados à criança, ou, dito de outra forma, o aparecimento da criança e do educando como objeto de um saber exigiu maior atenção aos aspectos pedagógicos e didáticos. Temos aí uma associação da pedagogia com a literatura, entendida aqui de modo amplo, isto é, incluindo contos, fábulas, lendas, poemas e canções da tradição oral repleta do elemento maravilhoso. O *status* que a infância foi adquirindo ao longo dos séculos XVII e XVIII requereu a mobilização de recursos para a educação [moral] destes novos sujeitos, e esses recursos vinham dessa tradição oral coletiva ou eram reelaborados conforme a inventividade dos novos criadores e sua capacidade de adaptação da tradição.

Neste sentido, a tarefa de compendiar o conhecimento e adaptá-lo ao iniciante, e mais tarde à “infância”, durante muito tempo foi centrada em resumos de doutrinas, reunião de excertos literários e poéticos, compilação de fábulas ou parábolas laicas e religiosas, produção de índices enciclopédicos ou lexicais, dicionários, gramáticas e manuais de ortografia. Esses livros, quando muito, seguiam alguma ordem estabelecida pela antiga tradição ou pela própria logicidade da ordem alfabética, mas passava-se ao largo de intenções pedagógicas (de alfabetização) mais profundas considerando um universo particular da infância e, obviamente, os processos cognitivos da criança. Assim, o trabalho dos escritores foi, pelo menos até meados do século XIX, muito similar ao do *pintor de miniaturas* como bem definira um dos nossos autores pesquisados:

“como o pintor de miniaturas, que busca reduzir a proporções pequeníssimas os originas, ou os

---

<sup>3</sup> PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e. *Apontamentos para a educação de um menino nobre que para seu uso particular fazia Martinho de Mendonça de Pina e de Proença*. Lisboa Occidental, Na Officina de Joseph Antonio da Sylva, Impreſſor da Academia Real, M.DCC.XXXIV.

grandes quadros de famosos mestres, conservando com tudo a verdade dos traços, tal pretendi ser eu com o estudo, um pouco aprofundado, que fiz dos methodos em grande”<sup>4</sup>.

Não parece razoável, considerando os objetivos propostos, discutir aqui a eficiência pedagógica e didática dos métodos que apareceram a partir da metade do século XIX em relação àqueles que se usavam desde o século XVI. Também não é possível considerar as atuais metodologias de alfabetização como resultado aperfeiçoado do acúmulo dos conhecimentos deste campo de saber. No curso dessa longa modernidade, cada método corresponde às expectativas do seu tempo e, como se sabe, o estado atual dos métodos de alfabetização não está destituído de intensos debates e controvérsias a respeito da eficiência e da eficácia destes métodos. Existe, pois, ampla consciência da falibilidade dos métodos de alfabetização. Voltaremos a esse assunto no último capítulo.

Portanto, a análise da *produção*, da *autoria* e da *recepção* do manual escolar, vai muito além da intenção didático-pedagógica e da criatividade dos autores. Essa tríade elementar da história do livro e, em particular, do manual escolar, é fortemente dependente de processos *partilhados* que podem envolver, pelo menos, cinco aspectos de abordagem:

- I. quem fala, discursa, ou escreve;
- II. os lugares institucionais que determinam o sujeito e, ao mesmo tempo, são determinados por ele, isto é, levando em consideração a maneira como o sujeito-autor se posiciona e lida com os preceituários e as regras técnicas e sociais da composição dos discursos;
- III. o repertório de gêneros textuais e referências recorrido;
- IV. as operações editoriais dos artesãos, mestres tipógrafos, editores, gravadores e ilustradores, enfim a participação dos técnicos e das tecnologias empregadas na impressão, na gravura e na confecção dos suportes diversos, isto é, o trabalho do *mise en page* em que a letra e a ideia são, por fim, transformadas em imagens gravadas no papel;

---

<sup>4</sup> D’ALMEIDA, F. M. Rapozo. *Elementos de grammatica portugueza, segundo um systema mnemonico de F. M. Rapozo D’Almeida*. Pernambuco: Typographia de Santos & Companhia, 1866, p. VII.

V. os métodos e as estratégias didáticas e a contrapartida do leitor.

É desses temas que se irá tratar no restante desta tese. Os quatro primeiros tópicos serão abordados neste capítulo e o quinto, no capítulo final.

### 2.3 DILETANTES E PROFISSIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO: O *STATUS* DE QUEM FALA

Os livros de iniciação à alfabetização parecem carregar algumas ambigüidades que facilmente dividem opiniões acerca de seu valor, tanto para aqueles que deles fazem uso, quanto para aqueles que os produzem. Além de sua efemeridade aqui já tratada, o livro para neófitos, sobretudo para crianças, em muitas ocasiões foi considerado trabalho menor, mas, paradoxalmente em muitos casos, vendável, rentável e promotor de prestígio e *status*. Trata-se de um objeto que o conceito de “elementar” justifica sua leveza e simplicidade (necessárias aos meios didáticos da pedagogia da iniciação), mas também carrega certo peso excedente por tratar de um saber *primeiro* (a técnica alfabética) que abre a porta aos demais saberes que dela muito dependem para existir.

Além dessas questões de ordem temática, isto é, da ordem dos saberes científicos, pedagógicos, culturais e ideológicos que a elaboração de um livro didático comporta, donde importa conhecer a biografia dos autores mais a fundo, o exame das condições de autoria deve considerar também o custo social da produção de um livro, especialmente um livro que se pretende “elementar”. Entendemos como custo social, um conjunto bem amplo de circunstâncias com as quais um autor lida no processo de concepção de um livro, incluindo também o custo propriamente econômico. Esse conjunto de fatores e essas agências de legitimação lançam luz sobre o *status* do autor. Vamos, então, a ele.

A forte política de censura que exercia Portugal em seus domínios no século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, provavelmente criou também no Brasil uma atmosfera na qual ninguém sairia por aí, inadvertidamente, publicando qualquer ideia. Deste modo, na primeira metade do século XIX, não obstante a realidade de não se exigir mais as “licenças necessárias” para a impressão de qualquer texto, outras formas mais sutis de censura entraram em circulação. Tratava-se

principalmente, de uma censura social, através da qual um conjunto de práticas e requisitos definia a legitimidade dos autores, isto é, definia quem poderia ou não dignar-se a publicar textos e ser reconhecido pelos pares. Assim, durante um bom tempo, continuou-se a considerar importante conquistar o apreço do Imperador ou a estima dos nobres a quem as obras eram geralmente dedicadas.

Autores das décadas de 1820 e 1830, como José da Silva Lisboa que fora censor régio, e José da Costa Azevedo, atuando juntos na Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro, publicaram manuais leigos e de doutrina religiosa pela então denominada *Typographia Nacional*. Durante este período os autores já intercalavam outras publicações nas tipografias do Rio de Janeiro no momento em que se iam espalhando outras casas impressoras pelas províncias, de modo que, nas décadas de 1840 e 1850, o monopólio de publicações sob a égide do controle central do império foi se desvanecendo.

Porém, até boa parte do século XIX, muitos autores recorriam à dedicação/oferecimento da obra a uma pessoa importante. Geralmente dedicava-se a obra a um nobre que já havia dado a sua contribuição em forma de mecenato ou de proteção, ao imperador ou a um conselheiro do império, principalmente, como é de se esperar, do conselho de instrução pública ou, ainda, oferecia-se o livro aos inspetores da instrução pública. Apenas para citar alguns exemplos: o Visconde de Cairú homenageou o Imperador Pedro I, o professor Antônio Alvares Pereira Coruja, oferecia à “Sua Majestade Imperial o Senhor Dom Pedro Segundo, Augusto Protector das Letras” e Raposo de Almeida, à Euzebio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara, “do conselho de S. M. o Imperador, Membro do conselho de Estado, Senador do Imperio, Presidente da Relação do Rio de Janeiro, Inspetor geral da Instrução primaria e secundaria da côrte, etc., etc.” Contudo, a dedicatória necessitava do consentimento do homenageado; pode-se imaginar que é difícil alguém recusar ser homenageado, mas, se pensarmos que uma pessoa como o Imperador, naturalmente, era bastante requisitado, e, além disso, o nome do homenageado passava a ser associado à obra e suas sempre possíveis desventuras, é fácil admitir que havia recusas; portanto, antes da dedicatória, os autores deveriam tratar da solicitação do consentimento do homenageado; assim, se, por um lado, a homenagem feita à uma autoridade proporcionava credibilidade ao livro, por outro, esse sistema configurava-se também como uma forma de controle para além dos tempos da censura e do controle centralizado da Imprensa Nacional. Felizmente, para contemplação desse processo, na

página seguinte à da dedicatória feita ao Imperador “em signal de alta consideração, profundo respeito, e sincero amor”, Pereira Coruja reproduziu a carta do Ministro da Fazenda José Pedro Dias de Carvalho em resposta ao seu pedido de avaliação e dedicatória do seu *Compêndio de Orthografia*. Vejamos:

Sua Magestade o Imperador Attendendo ao que V. Mce. Representou, e ao juízo que sobre o merecimento do *Compêndio de Orthographia da Língua Nacional*, composto por V. Mce., emittira a comissão incumbida de examinar aquella obra: Há por bem Permittir que ella Lhe seja dedicada. O que communico a V. Mce. para seu conhecimento.

Deos Guarde a V. Mce.

*José Pedro Dias de  
Carvalho*<sup>5</sup>

Nas duas páginas seguintes, o Professor Coruja publicou, ainda, o parecer emitido pela comissão criada para avaliar o compêndio. O parecer, além de ser assinado por José Pedro Dias de Carvalho, era assinado por nomes de igual peso como o Monsenhor Manoel Joaquim da Silveira e o Doutor Joaquim Caetano da Silva.

Mas as dedicatórias não ofereciam garantias absolutas de publicação. Por isso, para mobilização de recursos ou, mesmo, como estratégia editorial corrente, os autores e editores lançavam mão da *subscrição*, isto é, do compromisso de uma ou mais pessoas com o pagamento de certa quantia em dinheiro para a edição da obra ou do compromisso do subscritor em adquirir uma obra em vias de publicação. Fizeram uso da subscrição autores e editores como João Gualberto de Passos – editor das “*Cartas à Cora*” de José Lino Coutinho, o próprio Coruja<sup>6</sup> e José Inácio de Abreu e Lima. Havia também autores que

---

<sup>5</sup> CORUJA, *Compêndio da orthografia da língua nacional*. Rio de Janeiro: Typographia Franceza, 1848.

<sup>6</sup> Segundo o que consta nas páginas finais do *Compêndio da orthografia da língua nacional*, Coruja levantou centenas de “assinaturas” nas seguintes províncias: Pará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Espirito Santo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e São Paulo (contando-se às dezenas); Santa Catarina; Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (contando-se às centenas).

publicavam cartas de amigos ou pessoas públicas influentes contendo sugestões, elogios e avaliações positivas que emitiram após a leitura do livro ou na utilização do método proposto. No *Manual dos examinandos* de Joaquim Sabino Pinto Ribeiro, numa dessas cartas, existe, além dos elogios, uma sugestão para mudança do título que foi acolhida pelo autor:

Illm. Collega. E Sr. Joaquim Sabino Pinto Ribeiro.

Recebemos a obra que o nosso amigo em suas horas de descanso se deu ao trabalho de compilar para o uso das escolas, e que a denominou de Explicador dos examinandos da instrução primaria, para que nós revendo-a emitíssemos a nossa opinião. Cumprindo, como devemos, as ordens do nosso amigo; lemos com a maior atenção toda a obra e bem longe de acha-la defeituosa ou incompleta, felicitamos-lhe por tão bella inspiração e pelo bem acabado della. Somente, porém notamos que o nosso amigo teria melhor preenchido o fim a que se propoz se em vez de denomina-la o explicador lhe chamasse manual dos examinandos, &c.

Não pretendemos mostrar as vantagens, que se colherão de seu uso, porque são ellas tão salientes que as mais fracas intelligencias não deixarão de perceber o grande fim: isto é a uniformidade e regularidade; base em que se funda o grande edificio da educação.

Somos com estima.

De V. S. amigos e  
obrigados collegas.

S. C. em 15 de Junho de 1859.

Joaquim José Cardoso de  
Siqueira Amazonas.

João Ferreira Moscoso.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> A edição de 1859 deste manual encontra-se nos fundos do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM). RIBEIRO, Joaquim Sabino Pinto. *Manual dos examinandos ou o explicador da instrução primaria contendo pontos sobre a doutrina christã, grammatica, e arithmetica, que, para*

Até a metade do século XIX, são mais numerosos os autores de cartilhas com idade provecta e certa maturidade na lide das letras; são autores que já haviam conquistado importantes postos políticos e distintas comendas de modo que transparece mais claramente a defesa do diletantismo e do sentido, ou melhor, sentimento, de contribuição “à pátria”. Poder-se-ia imaginar que uma figura como José da Silva Lisboa, Senador e Visconde, ao publicar seus manuais de moral religiosa, não buscava necessariamente alguma comenda ou qualquer tipo de posto político. Em 1827, quando publicara a *Escola Brasileira...*, Lisboa já havia exercido as funções de Desembargador Graduado do Paço e Chanceler da Relação da Bahia, e já fora agraciado com o título de Barão de Cairu e nomeado por Dom Pedro I, Senador do Império. Portanto, em 1831, na ocasião da publicação da *Cartilha Brasileira...*, o Barão já era Visconde de Cairu.<sup>8</sup> Contudo, Lisboa não deixava de fazer votos que suas cartilhas fossem utilizadas “nas escolas particulares” ou servissem de “manual aos educadores”. De qualquer forma, é de se esperar que o que promoveu a figura de Lisboa e lhe trouxe prestígio foi a vasta obra dedicada ao liberalismo econômico e à política, e que sua pequena obra catequético-escolar fosse mesmo produto de um amadorismo desobrigado.

Sendo difícil perscrutar com exatidão esse “impulso diletante”, o fato é que os argumentos que se assemelham a esse tipo de discurso são relativamente frequentes na primeira metade do século XIX. Neste sentido, as palavras expressas no prefácio “ao público” do *Novo Sistema de instrução preparatoria* do Padre Marcelino Pinto Ribeiro Duarte resumem não apenas o discurso do amador das letras e da instrução que caracterizou o período em questão, como também revelam a turbulenta atividade política – confirmada em notas biográficas (BLAKE, 1893, TAMBARA, 2003) – que exercera o religioso:

---

*uso dos seus discípulos coordenou Joaquim Sabino Pinto Ribeiro.* Revisto e corrigido pelo reverendo vigário da Freguezia de S. Christovão, e pelos Senhores Professores Publicos desta Freguezia e da do Engenho Velho. Oferecido á senhora professora da 1ª. cadeira da freguezia de S. Christovão. D. Clara Maria da Gloria Ribeiro. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1859.

<sup>8</sup> Sobre a biografia e a obra de Cairu, ver: (BELCHIOR, 1859); (PAIM, 1968); e (MONTENEGRO, 2000).

Estes trabalhos, muito tempo antes incetados, tinham sido interrompidos par a serie das perseguisoens de onze annos, cujos frutos amargozos, que ainda oje estou saboreando, não poucas vezes me distraem do seo aperfeisoamento necesario. Porem, como relato por incalculaveis disabores, pareso ouvir ja perto a vos do tumulo, que me convida aos elementos primordiaes, donde nasci, é forsa que me aprese en dal-os ao prelo. Outra coiza não ei, que legue á Patria. Não lhe deixo miserias, como outros. Deixo-lhe estes mesquinhos, mas verdadeiros signaes de amor, veneração, e bons desejos.<sup>9</sup>

Contudo, desde Martim Francisco de Andrada Machado, na segunda década do século XIX, já se percebe a diversificação dos objetivos e das estratégias de publicação que vão dando, assim, os contornos mais complexos ao *status* e às posições dos autores. Além de Martin Francisco de Andrada Machado que parecia percorrer as assembléias e os debates das reformas dos estudos com sua “*Memória*” embaixo do braço, granjeando empregos e afirmação política,<sup>10</sup> vimos que o próprio Visconde de Cairu pretendia que sua *Cartilha* servisse de suplemento nas escolas e outros autores como Patroni, a exemplo de Martim Francisco, almejavam cargos junto aos governos das Províncias ou na Corte, este buscara nomeação para Inspetor Geral dos Estudos no Rio de Janeiro e para Diretor dos Estudos da Capitania de São Paulo, aquele, na “advertência do autor”, revelava que a *Cartilha Imperial*

foi composta no Rio de Janeiro em 1838, quando eu solicitava o emprego de mestre de Literatura e Sciencias Positivas do Imperador que SS. EExa. o Marquez Tutor e Regente Pedro e seus Ministros

---

<sup>9</sup> DUARTE, Pe. Marcelino Pinto Ribeiro. *Novo Sistema de Intrusão Preparatoria*. Nicteroi, Tipografia nicteroiense de M. G. de Siqueira Rego, 1842, p. IV.

<sup>10</sup> *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, é como ficou conhecido um projeto de reforma dos estudos menores na capitania de São Paulo elaborado por Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado por volta de 1816. Esse mesmo projeto foi levado à Comissão de Instrução Pública da Assembléia Constituinte de 1823, mas com a dissolução da assembléia, o projeto foi abandonado. Para maiores informações ver: Primitivo Moacyr (1938) e Fátima Maria Neves (2000).

jogarão mais profícuo aos interesses geraes da Nação conferir ao doutor Candido de Araujo Vianna, natural de Minas, e deputado perpetuo á Assembléa Geral Legislativa.<sup>11</sup>

Aqui se pode lembrar novamente o Professor Coruja: liberal perseguido pelos Caramurus em Porto Alegre, Coruja passou a viver no Rio de Janeiro onde fundou o famoso Colégio Minerva. No Município da Corte, viveu e enriqueceu com seus colégios e livros didáticos, e ainda apelava aos seus manuais no final de sua vida, quando estava falido e pobre, anunciando-os à venda “em casa do autor” ou nas livrarias das ruas do Ouvidor e da Quitanda, no centro do Rio de Janeiro. (CORUJA, 1888; MACHADO, 1958; KLEIN, 2006).

Havia também autores que eram livreiros, mestres gravuristas, jornalistas, impressores, donos de casas impressoras ou sócios de jornais e tipografias, muitos dos quais, em geral, pessoas letradas e protagonistas da cena política brasileira, envolvidos com a imprensa de maneira geral, como Raposo de Almeida, fundador de jornais, que andou a imprimir cartilha em seus próprios prelos, em Santa Catarina, quando fora Deputado da Assembléa Legislativa Provincial, e João Vicente Martins (1810-1854), introdutor da Zincografia no Brasil na metade do século XIX. Este autor será retomado na última sessão deste capítulo.

Na segunda metade do século XIX, o diletantismo já não aparece tanto e, em alguns autores, a estratégia é puramente comercial e de divulgação. José Praxedes Pereira Pacheco, no entanto, distribuía seus livros gratuitamente como o confirma a informação no verso no frontispício de suas publicações: “dá-se grátis para ser lido”. Este é um exemplo de um caso curioso: enquanto muitos autores e, principalmente, editores já tinham clareza dos saborosos frutos que poderiam colher com a publicação de manuais – e, por isso, não poupavam informações dos currículos dos autores e seus livros “à venda nas livrarias” com os respectivos preços –, Praxedes os distribuía de graça. Contudo, a estratégia do autor não é muito diferente daquela usada por seus contemporâneos, pois contava ele divulgar, sobretudo, o atendimento que oferecia no “Consultório Praxedes”, espécie de escritório onde ofertava uma miscelânea de serviços como redação, revisão de livros,

---

<sup>11</sup> PARENTE, Felipe Alberto Patroni Martins Maciel. *Cartilha imperial para uso do senhor D. Pedro II. Nas suas primeiras lições de literatura e sciencias positivas*. Pará: Typog. de Justino H. da S.<sup>a</sup>ilharga de Palácio, 1840.

corretoria de fundos públicos e aulas de instrução primária, geografia, história e línguas. Distribuir livretos gratuitamente era uma forma bastante inovadora de atrair a clientela para o “consultório” no caso aqui em questão, ou, em outros casos, para qualquer atividade ou serviço que se poderia oferecer e cobrar a partir da divulgação de um livro ou folhetos e anúncios comumente distribuídos pelos preceptores particulares e escolas domésticas. No interior desses pequenos livros que basicamente apresentavam idéias pedagógicas e lições de alfabetização e gramática para iniciantes, Praxedes informava claramente o endereço de seu escritório, os locais onde se poderia encontrar suas publicações ou informações sobre seus serviços. Aliás, os serviços ali oferecidos eram tão díspares e diversos quanto suas habilitações<sup>12</sup> e seguiam os princípios de um método criado pelo autor denominado “Ensino-Praxedes”. É importante salientar que Praxedes ainda tomava o cuidado de divulgar o seu espírito altruísta ao anotar no final do livro os horários destinados ao atendimento da “Pobreza que n’ellas não paga”, pois, ao longo do dia, dentro de cada uma “hora cheia”, o “consultório” reservava 10 ou 20 minutos “para os pobres”.<sup>13</sup>

O emprego de materiais mais baratos ao longo do século XIX também denota propósitos mais específicos, entre os quais o mais evidente é o desejo de que a obra tenha maior circulação e abrangência de público em detrimento da utilização de estampas e ornamentos, de

---

<sup>12</sup> “Formado em Sciencias Philosophicas e Naturais; Lettrado na graduação das Artes-liberais; Auctor de obras, em francez e portuguez, tendo por assumptos: Agricultura nos seus ramos, Commercio, e educação-civil, entre estas, o ENSINO-PRAXEDES; O maior introductor de vegetais úteis a este paiz; Instituidor dos primeiros catálogos agrícolas em portuguez; Membro de diversas Sociedades, em Portugal, Inglaterra, França, Bélgica, Hollanda, Alemanha, e Estados-Unidos da America do Norte; *sem mérito para as sociedades do Brazil*; Mestre-Academico honorário e com tal lhe foi concedido pelo Governo e Instrucção-publica ser, no Magisterio-civil do Imperio, Professor livre desde a Educaçãõ-civica e o Ensino Superior da Agricultura, e do Commercio, até ao dos Elementos das Primeiras-lettras, nas línguas portugueza e franceza; deixou o gyro de Corretor e de Negociante-matriculado com illesa probidade, etc.” PACHECO, José Praxedes Pereira. *Ensino-Praxedes*. Rio de Janeiro: [s.n.], MDCCCLXII (Grifos do autor). Ver também: (BLAKE, 1900); e (TAMBARA, 2003).

<sup>13</sup> PACHECO, José Praxedes Pereira. *O ensino. Prova de modelo profissional. Ensaio de discurso analytico. Aos doutissimos conselhos superiores d’a instrucção publica d’a capital d’o Império do Brasil e da provincia d’o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & C.<sup>a</sup>, 1861.

materiais mais nobres e acabamentos mais refinados que encareciam o livro. Aliás, como já foi esboçado anteriormente, dentre todos os livros impressos, o manual escolar parece ser o mais negligente em relação às informações editoriais e de autoria em que são comuns as suspeitas de plágio e o descuido na impressão, e, dentre estes, os livros para o ensino da leitura e da escrita são aqueles em que isso é ainda mais aparente compreendendo-se então esse “prudente anonimato” na concorrência de editores e escritores que os fabricavam às pressas e, não raro, em condições precárias.

Neste sentido, ainda que a “propriedade intelectual” estivesse em pauta desde a Constituição de 1824 e rendesse longo debate até o final do império, impressores brasileiros faziam circular livremente, na metade do século XIX, edições clandestinas de autores portugueses, especialmente impressões não autorizadas de manuais escolares, não sem o protesto dos homens de Estado e intelectuais portugueses. (NEVES, 2010, p. 503 *et seq.*) Se os manuais de Emílio Monteverde e parte da obra do irmão de Antônio Feliciano de Castilho foram reimpressos clandestinamente por livreiros no Brasil, provavelmente foi porque já se conhecia a rentabilidade desse tipo de livro e, como havia brechas na legislação brasileira relativa aos direitos do autor, alguns livreiros e tipógrafos – portugueses na maioria – não hesitaram no instante em que tiveram oportunidade de reimprimir cartilhas sem reconhecer a propriedade autoral (NEVES, 2010, p. 508).

Isso mostra por que nas décadas de 1850 e 1860 os manuais didáticos e as cartilhas de alfabetização vão adquirindo contornos mais institucionalizados, pois delineiam um público cada vez mais específico e, por isso, são reconhecidos como uma possível linha editorial e de produtividade. Os autores portugueses exigirão o reconhecimento da propriedade intelectual por dois motivos que se relacionam, quer seja por meio da participação no debate internacional a respeito dos direitos do autor através do qual denunciavam as edições “não autorizadas” que se imprimiam no Brasil e propunham sugestões nos debates dos acordos realizados entre Brasil e Portugal, quer seja pelo importante mercado brasileiro que se abria aos autores e editores portugueses.

Naquele momento, os manuais portugueses tinham boa circulação no Brasil. Manuais como os de Antônio de Araújo Travassos (1820), Luis Francisco Midosi (1831) Antônio Maria Barker (1834) Emílio Monteverde (1836), José Feliciano de Castilho (1850) e João de Deus (1876), todos portugueses, foram os que obtiveram maior alcance nesse processo de institucionalização dos manuais de alfabetização justamente

pela sua significativa presença nas escolas e nos lares brasileiros, tanto que, no conhecido *Relatório* de 1852 sobre a *Instrução Pública em Diversas Províncias do Norte*, Gonçalves Dias relata que “na Bahia, forão ali admittidos os Compendios de Monte Verde, com injuria, e prejuizos dos Escriptores brasileiros e bahianos, superiores de muito ao author portugez”.<sup>14</sup> Tal foi a predominância dos livros didáticos portugueses que os anos de 1870 e 1880 marcam o aparecimento de “idéias renovadoras em relação ao ensino da leitura e à **nacionalização** do material didático” (MORTATTI, 2000, p. 51, grifo nosso).

Como se vê, era complicada a escalada da publicação de um livro didático. Ela envolvia a concorrência dos manuais portugueses – naturalmente de mais longa tradição no estudo da língua portuguesa – das edições clandestinas e das edições baratas de Cartas de ABC com alguns exercícios de silabação que, há muito tempo, eram de domínio público e, no final do império, quando se tornou muito mais fácil obter-se um prelo ou algum tipo de máquina tipográfica, certamente era possível imprimir panfletos e fólhos, contendo instruções alfabéticas, em qualquer fundo de quintal.

No limiar desse processo de institucionalização da cartilha de alfabetização que envolveu a escolarização, a profissionalização de escritores e professores, o reconhecimento do livro didático como linha editorial e a vulgarização de métodos de ensino, houve quem reconhecesse a especificidade da tarefa de escrever para crianças e, para alguns, a imagem dessa atividade não era tão animadora:

Concedo que alguém me diga, que esta tarefa [escrita de livros didáticos] pertencia a outras capacidades. Porem, pergunto eu, onde estarão elas? [...] Umas, entretidas com os altos objectos da política do tempo, não descem da elevada categoria, em que a fortuna os colocou, ao trabalho enfadonho e *desprezível* de escrever para

---

<sup>14</sup> DIAS, Antônio Gonçalves. *Instrução Pública em Diversas Províncias do Norte – Relatório de Antônio Gonçalves Dias. [1852] Arquivo Nacional*. Volume XXXIX das Publicações, 1957, p. 361. Estudos de Carlos Humberto Alves Corrêa (2006) apontam que Monte Verde teve grande circulação no Amazonas e no Pará. Nos relatórios pesquisados no AN e no AGCRJ, os autores mais citados pelos relatores eram Barker e Midosi; considerando o conjunto dos documentos pesquisados, notou-se que as cartilhas de Travassos, Castilho e João de Deus também são citadas, embora apareçam menos, mas ainda assim são mais recorrentes.

crianças; outras, desanimadas, como o sábio traductor de Degeraudo (*sic*)<sup>15</sup>, com a nem uma protecção, que tem encontrado os seos escriptos, vão legando á trasa, e ao cupi preciosisimos productos de suas lucubasoens e seos talentos. O tipo, e o papel consome não pequena soma ao escriptor. Os amigos das letras são mui poucos: é necessario ter um amor fanático por a Patria, para o Literato dar-se a um gênero de trabalho, do qual, longe de esperar vantagem alguma, so lhe pode resultar despeito, perseguição, e prejuízos.<sup>16</sup>

Apesar do lamúrio de um discurso marcado pela expressividade dos modos da retórica clássica condizente com a prática de um político íntimo do púlpito, o Padre Marcelino fará coro com a maioria dos autores brasileiros aqui pesquisados no que diz respeito à estratégia particularista da promoção da obra:

Eu não poso contudo deixar de suplicar ao noso Governo das Provincias, e suas Asembléas, a quem, por o acto Adicional, pertence a direcsão da Instrucção Publica que, pelo menos, mandem adoptar este sistema nas escolas de *meninas*. (DUARTE, 1842, . p. III – IV).

Obra de diletantes ou de profissionais escritores, livreiros e impressores, intelectuais e homens de Estado, os manuais didáticos oferecem um quadro bastante diversificado do *status* e das condições sociais da autoria e publicação na primeira metade do século XIX. Estendendo o olhar para o terceiro quartel deste século, o que se observa são algumas alterações nos perfis dos autores, que, de diletantes passam a profissionais e, de homens de letras, a professores-autores no momento em que ocorre um amplo debate a respeito dos privilégios e direitos autorais que marca, sobretudo, a segunda metade do século XIX. Entretanto, um fato parece atravessar todo o período imperial: estratégias de promoção da obra podem projetar o autor, ou vice-versa.

---

<sup>15</sup> Dégerando; provavelmente João Cândido de Deus, tradutor do *Curso normal para professores de primeiras letras* (1839) de Joseph Marie Dégerando.

<sup>16</sup> DUARTE, Pe. Marcelino Pinto Ribeiro. *Novo Sistema de Intrucção Preparatoria*. Nicteroi: Tipografia nicteroiense de M. G. de Siqueira Rego, 1842, p. II-III.

## 2.4 OS LUGARES INSTITUCIONAIS E AS POSIÇÕES DO SUJEITO: PROMOÇÃO DA OBRA E PROJEÇÃO DO AUTOR

Como vimos, o *status* de um autor está intimamente ligado à forma como este lida com as instâncias de poder e à forma como elabora suas estratégias de consagração. Isto é perceptível nas homenagens e dedicatórias e na publicização dos atributos que lhe conferem direito e competência para proferir discursos em torno do ensino da leitura, da escrita e da educação da mocidade. Assim, durante o império, constituíram-se lugares institucionais que podiam, duplamente, legitimar a autoridade do discurso que se pretende “científico” ou “eficaz” e instituir um espaço de conquista ou um capital intelectual e cultural a ser conquistado pelos autores dos livros didáticos. Esses lugares definem tanto as posições atuais dos sujeitos quanto as posições almejadas. Por isso, considerava-se importante a conquista de posições, comendas e cargos, ou a promoção da obra como demonstrações explícitas do desejo de obter aceitação pública, especialmente através da adoção do livro pelas escolas das províncias. Além do que já foi exemplificado acima, lembremos outra estratégia usada pelos autores e editores como forma de conquistar o reconhecimento da legitimidade dos discursos proferidos no livro didático: o associativismo cultural e científico, isto é, a fundação ou a participação em associações e instituições culturais e científicas nacionais e internacionais. Inicialmente criadas por intelectuais e autores como estratégia de legitimação de discursos, estas instituições, posteriormente, acabarão se tornando as principais fontes de reconhecimento, ou melhor, de controle da legitimidade dos discursos proferidos por aqueles que se pretendem autores reconhecidos no campo científico.

### 2.4.1 O associativismo científico e sócio-cultural

Depois das pioneiras associações advindas das antigas “virtuosi” ou “curiosi” como a *Accademia del Cimento* que contava com Galileu entre os residentes, a *Académie des Sciences*, na França, a *Societas Eruditorum*, na Alemanha e a *Royal Society*, na Inglaterra, esse tipo de associação espalhou-se pelo mundo a partir do século XVII. Essas academias, inicialmente mais ligadas às ciências astronômicas, físicas e

naturais, agregação, principalmente a partir do século XVIII, também os estudos literários.

Nascidas do reconhecimento, no final do século XVI, de que a construção do saber é produto de uma coletividade, as associações ou sociedades científicas chegaram a existir no Brasil ainda no século XVIII, apesar de todas as restrições impostas por Portugal ao desenvolvimento da ciência e do ensino na colônia.

Embora as associações brasileiras existentes naquela época tivessem sido poucas, e tido curta duração, elas já deixaram algumas marcas de seu alcance. Apesar de consideradas predominantemente literárias, de erudição livresca e de pouca contribuição para a elaboração de um pensamento científico, sua extinção foi creditada à “falta de lealdade dos acadêmicos em relação a Portugal” ou à adesão dos membros às “idéias francesas” e, no período das devassas, à prisão de seus presidentes e associados. (PAIVA, 2005, p. 12 *passim*)

Reprimidos no período colonial, o associativismo e o desenvolvimento das atividades científicas no Brasil retornarão com a instalação da Corte na cidade do Rio de Janeiro, em 1808. Durante o período de pouco mais de uma década em que a Família Real estivera na colônia, foram criadas diversas instituições científicas e culturais como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional, a Imprensa Nacional, a Academia Imperial de Belas Artes, dentre outras. No Segundo Reinado, diversificaram as associações e instituições de cunho literário, educacional e cultural tanto no interior de uma estrutura de controle do Estado Imperial, quanto no interior de estruturas formalmente privadas, ainda que algumas dessas instituições de existência privada como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838, obtivessem forte subvenção pública.

Além de se constituírem como espaços de controle da produção científica brasileira, antes conduzida por alguns homens cultos que seguiam seus estudos guiados, muitas vezes, apenas pela intuição e, não raro, de forma isolada, o associativismo cultural e científico, no período imperial, tornou-se também um lugar privilegiado para a legitimação do discurso científico e pedagógico brasileiro. Não obstante privilegiarem as ciências naturais, vale ressaltar que essas academias e sociedades também foram significativas no campo pedagógico, especialmente na instrução básica corolária do processo de escolarização desencadeado no ocidente, no século XIX. Depois da malograda Academia Fluminense de

Ciências e Artes,<sup>17</sup> a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e algumas associações de promoção da instrução também receberam fortes incentivos do imperador, de ministros, condes, barões, deputados e outros membros da corte imperial. Algumas dessas associações, como A Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro, já apresentada anteriormente, atendiam os filhos das elites urbanas e rurais mantendo seus internatos e externatos privados. Outras, porém, exerciam um trabalho beneficente voltado aos pobres e órfãos, a exemplo da Sociedade Amante da Instrução fundada em 1839 e existente até hoje.

Entre os autores pesquisados, a grande maioria participava dessas associações, não apenas naquelas ligadas à instrução, mas também nas de cunho literário, artístico, geográfico, histórico, medico-farmacológico, agrícola e da indústria, além de outras tantas associações científicas e culturais, inclusive internacionais, e institutos históricos e geográficos regionais que se foram espalhando pelas provinciais, dado que muitos autores, antes de se aventurarem pelo campo das primeiras letras e da escrita de livros didáticos de modo geral, exerciam outras atividades e tinham formações diversas em áreas como Engenharia, Direito, Medicina, Ciências Físicas, Matemáticas e Filosofia.

Essas associações deram maior organização ao trabalho intelectual e científico e passaram a instituir um espaço público de trânsito das pesquisas através de suas publicações periódicas, donde a emergência e legitimação dos instrumentos de divulgação, avaliação e crítica da qualidade dos estudos produzidos no Brasil que têm como caso emblemático a acalorada reação de Abreu e Lima frente às críticas de Varnhagen – em resenha redigida a partir do IHGB – ao seu *Compêndio de História do Brasil*, já relatada no primeiro capítulo. Assim, percebe-se a força desse associativismo científico-cultural e o motivo pelo qual os autores, praticamente sem exceção, cuidavam de fazer imprimir, no frontispício ou na contracapa de suas cartilhas e livros didáticos, uma pequena biografia na qual destacavam especialmente as associações de que participavam e as comendas<sup>18</sup> que haviam recebido.

---

<sup>17</sup> A diretoria, presidida pelo Conde de Palma, chegou a ser eleita, a instalação foi prevista para 16 de dezembro de 1821 com a presença do príncipe regente, mas não aconteceu pelos desdobramentos da Independência do Brasil (PAIVA 2005, p. 16).

<sup>18</sup> Comendas são as condecorações recebidas do nobiliário das ordens honoríficas e de cavalaria, militares e religiosas que tanto marcaram o Período

O quadro desse processo de institucionalização da cartilha de alfabetização a partir da metade do século XIX era o seguinte: da escassez de recursos didáticos impressos do período colonial, foram-se canonizando algumas práticas (método sintético para leitura e escrita e método simultâneo/Lancaster para o sistema de ensino mútuo) e alguns compêndios (Travassos, Midosi, Barker, Monte Verde, Castilho, Azevedo, Coruja). Registre-se, ainda, que, com a fragmentação do controle do ensino primário entre as províncias, foram-se também regionalizando alguns recursos didáticos e alguns manuais. Multiplicaram-se as escolas públicas e privadas, mas muitos professores tinham formação precária. Para serem admitidos em uma escola, bastava responder alguma prova de rigor igualmente incerto. Contribuiu, também, para isso, o fato de que muitos professores tinham formação diversa da requisitada pelo magistério e exerciam a função de professores e preceptores geralmente de modo eventual, sazonal ou transitório até o complemento ou aperfeiçoamento dos estudos ou mesmo, depois de formados, durante as horas vagas das atividades profissionais:

Hazares da fortuna, cuja relação pertence a outro lugar, me levarão a consagrar á instrucção da Mocidade os momentos desoccupados dos deveres proprios do Emprego, que exercito no serviço do Estado (PINHEIRO *apud* SOUZA, 1999, p. 30.)

Finalmente, não é demais lembrar que o início da formação de docentes para o ensino primário é inaugurado apenas em 1835, quando a primeira escola normal brasileira foi criada em Niterói.<sup>19</sup> Assim, se esse investimento na formação de professores para o ensino primário surtiu algum efeito em termos de alteração nos paradigmas dos métodos de

---

Imperial. As comendas mais frequentes eram da Ordem de São Bento de Aviz, da Ordem da Rosa e da Ordem de Cristo.

<sup>19</sup> Essas escolas rapidamente espalharam-se pelas províncias com o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário. Contudo, sua frequência foi bastante reduzida e muitas delas eram frequentemente fechadas por falta de alunos, apesar da garantia de provimento das cadeiras do ensino primário sem concurso em muitas províncias. O fato é que a despreocupação com a profissão de professor primário e a descontinuidade administrativa submeteram essas escolas a constantes medidas de criação e extinção. Cf.: (TANURI, 2011), e (VILLELA, 1992).

alfabetização, ele não foi muito significativo e imediato<sup>20</sup>, e a incidência de novos métodos que guardam alguma relação com a formação de professores e os próprios métodos produzidos por autores que passaram pelas escolas normais são mais aparentes no último terço do século XIX. Pelo menos nas duas décadas que medeiam o século, não se percebe alteração significativa desse quadro, isto é, os professores confeccionavam seus próprios cartões, murais, cartas e apostilas ou valiam-se de papéis manuscritos e reproduziam docilmente os métodos sintéticos/alfabéticos (de soletração e silabação), e, quando dispunham de algum manual, tratava-se geralmente de algum dos autores portugueses ou, mais raramente, algum silabário ou cartilha obscura ou anônima, impressa na província, das quais poucas restaram nos arquivos e bibliotecas ou, ainda, esses professores apoiavam-se nas lições iniciais das numerosas gramáticas que apareceram na primeira metade do século XIX, muitas adotadas oficialmente nas províncias.

Deste modo, para alçar um manual a um público maior que aquele da classe onde atuava o seu autor, os esforços não eram poucos e, por isso, toda estratégia que revelasse o seu *status* e a legitimidade de suas ideias era válida e quem não dispunha de um estimado currículo e nobres comendas, teria de lançar mão de outras estratégias que pudessem garantir a verdade, o prestígio e a eficácia dos saberes reproduzidos pelo livro didático ou método que se queria divulgar. Assim, alguns autores utilizarão estratégias que, mesmo sendo menos usuais, poderiam ser igualmente consideradas instituidoras de lugares de legitimação do discurso. Essas estratégias serão colhidas em espaços talvez menos institucionalizados do que o associativismo científico, porém não menos dotados de reconhecimento público, tais como a escola, a própria classe docente ou letrada, ou, em casos mais específicos, de submissão de seus métodos e experimentos à apreciação

---

<sup>20</sup> Em meados da década de 1860 as condições das escolas normais ainda eram bastante precárias: “os documentos que consultei, e aos quaes me tenho referido, dão notícia de uma escola normal nas Provincias do Piauhy, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro: além dos seus defeitos de organização, resentem-se estes estabelecimentos da falta de uma direcção conveniente, de pessoal habilitado e da exigüidade de recursos, que são applicados á sua sustentação. As escolas normaes de Pernambuco e Piauhy são de recente creação, de 1864 e 1965; as do Rio de Janeiro e da Bahia são mais antigas. Nem um aproveitamento notavel tinham ellas produzido”. BARROSO, J. L. *A instrução publica no Brazil pelo Conselheiro Doutor José Liberato Barroso*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867, xix, p. 158.

de autoridades da instrução pública ou comissões por elas especialmente criadas.

#### **2.4.2 Professores-autores e formas institucionais da promoção de métodos e cartilhas**

Joaquim Sabino Pinto Ribeiro, autor do *Compendio da Grammatica Portugueza*, de 1862, assinalava que o compêndio fora “Extrahido de muitas grammaticas publicadas” e “Revisto por Diversos Snrs. Professores do Municipio da Corte”.<sup>21</sup> Deste modo, muitos autores e professores aspirantes a autores de livros didáticos recorriam à confirmação do êxito do próprio trabalho entre seus pares. Se os professores-autores não eram laureados, era preciso encontrar meios de garantir ao público que seus livros não eram resultados de intuição isolada, mas que as suas criações haviam passado pelo exame de especialistas e que haviam obtido êxito nas experiências realizadas na classe.

Crentes na originalidade e eficiência de seus métodos, alguns professores provavelmente estavam cientes do prestígio dos autores portugueses e, sobretudo, da fama que foi ganhando Abílio Cesar Borges (1824-1891), cujos Livros de Leitura e Gramáticas nas línguas francesa e portuguesa, entre os anos de 1860 e 1870, foram adotados e distribuídos aos milhares em algumas províncias, muitos dos quais gratuitamente; e sua atuação como diretor e fundador de escolas na Bahia, em Barbacena, Minas Gerais e no Rio de Janeiro lhe rendeu o nobre título de Barão de Macaúbas. Alguns traços da figura expressiva do Barão de Macaúbas foram imortalizados na personagem de Aristarco, o diretor do colégio *Ateneu*, na “crônica de saudades” de Raul Pompéia (1863-1895).<sup>22</sup> O colégio – *leit-motive* das memórias de Pompéia – é considerado pelos críticos uma referência clarividente ao Colégio Abílio do Rio de Janeiro onde estudara o escritor. Contudo, como se pode ver

---

<sup>21</sup> RIBEIRO, Joaquim Sabino Pinto. *Compendio da Grammatica Portugueza*. Rio de Janeiro. Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1862, 88 p.

<sup>22</sup> Algumas lições dos livros do Barão de Macaúbas também foram abordadas por Graciliano Ramos (1892-1953) em *Infância*, livro de memórias de 1945. Cf.: (RAMOS, 2008, p. 129-133).

na citação a seguir, a imagem que lhe confere Pompéia é bastante crítica e irônica:

Nas ocasiões de aparato é que se podia tomar o pulso ao homem. Não só as condecorações gritavam-lhe do peito como uma couraça de grilos: *Ateneu! Ateneu!* Aristarco todo era um anúncio. Os gestos, calmos, soberanos, eram de um rei – o autocrata excelso dos silabários; a pausa hierática do andar deixava sentir o esforço, a cada passo, que ele fazia para levar adiante, de empurrão, o progresso do ensino público. [...] Em suma, um personagem que, ao primeiro exame, produzia-nos a impressão de um enfermo, desta enfermidade atroz e estranha: a obsessão da própria estátua. Como tardasse a estátua, Aristarco interinamente satisfazia-se com a afluência dos estudantes ricos para o seu instituto. De fato, os educandos do *Ateneu* significavam a fina flor da mocidade brasileira. (POMPÉIA, 1956, p. 8)

A distribuição gratuita de livros leva Circe Bittencourt a acreditar que Abílio Borges “aparentemente não tinha interesse lucrativo [...]. Entretanto, a proximidade com o poder imperial garantiu a aquisição de obras pelo governo para que o autor pudesse distribuir ‘gratuitamente’ nas escolas.” (BITTENCOURT, 2004, p. 485). Em seguida a autora também considera a hipótese de que o Barão de Macaúbas poderia ter contado com a colaboração anônima de professores na elaboração de seus impressionantes vinte e dois títulos.

Assim, tomando conhecimento desses manuais que, de repente, “aos caixões” descarregavam-se nas escolas, novos professores-autores se pulverizaram pelo país, no último quartel do século XIX. Cientes do prestígio que vão adquirindo autores e métodos, esses professores-autores, inclusive, passarão a opor-se a tais métodos ou genericamente “aos métodos correntes”.

O decreto n. 1331 de 17 de Fevereiro de 1854<sup>23</sup>, conhecido como Reforma Couto Ferraz, baixou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”, e, além das

---

<sup>23</sup> Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)>. Acesso em: 8 mai. 2012.

normas explicitamente alusivas à jurisdição das províncias, possuía um efeito-demonstração e um caráter de modelo como ocorreu durante boa parte do império. (SAVIANI, 2008, p. 131) Apesar de seus programas estabelecidos, na maioria das vezes, não serem efetivamente cumpridos, a Reforma defendeu a gratuidade do ensino e impulsionou a fiscalização das escolas; seu interesse claro direcionado às escolas das províncias chamou a atenção para a necessidade de controles mais centralizados, ou, pelo menos, de uma tendência de irradiação de políticas do império em direção às províncias e das províncias em direção às vilas e freguesias. O aspecto mais aparente dessas políticas irradiadoras pode ser observado no esforço pela distribuição de livros didáticos para as escolas da corte e das províncias fortalecendo projetos educacionais que contribuíssem para aquelas políticas em torno da constituição de uma unidade nacional. Os manuais de história são exemplares porque investiam fortemente na construção da identidade nacional através da produção de uma história voltada a fazer ouvir, ler e decorar os feitos dos heróis nacionais e os principais acontecimentos da história nacional, inclusive recorrendo às poesias que exaltavam o patriotismo. (BITTENCOURT, 2011, p.61)

Conforme previa a Reforma Couto Ferraz, à Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, através do Conselho de Instrução Pública, caberia rever métodos e sistemas adotados e analisar os compêndios utilizados nas escolas; de maneira geral, a inspeção deveria fiscalizar o andamento das escolas através da coleta de informações e estatísticas junto às escolas. Contudo, essa prática já se realizava de modo irregular nas províncias, desde o Ato Adicional de 1834 que, ao atribuir a responsabilidade pelo ensino básico às províncias, previa a atuação destas em conjunto com as câmaras municipais, através dos Conselhos de Instrução Pública no provimento e fiscalização do ensino. Não é difícil encontrar alguns documentos oficiais que apontam para esse controle, mas é interessante estar atento às possíveis distorções das informações e a visível inconstância dessa fiscalização, uma vez que

O trabalho conjunto das duas instâncias nem sempre foi tranquilo, como nos mostra os relatórios das Províncias, do Ato Adicional até a proclamação da República, a partir dos documentos compilados por Moacyr (1939, 1940), nos citados relatórios registram-se queixas das Províncias em relação às Câmaras Municipais,

como por exemplo: falta de “verídicas informações” em Sergipe em 1837; morosidade na inspeção em Mato Grosso em 1840; pessoal sem instrução, no Paraná, em 1860; falta de providências em relação aos prédios escolares, no Maranhão, em 1880; e ingerência político-partidária em São Paulo em 1889. (MOTA, 2007, p. 4).

Já compondo uma geração que acumulara certa experiência no ensino simultâneo e mútuo nas escolas públicas, e formada nas escolas normais e nos cursos superiores do país e do exterior, a partir dos anos de 1860 e 1870, muitos professores desenvolverão e tornarão mais aprimorados os métodos que empregavam na alfabetização. Por isso, alguns deles trataram de batalhar pela impressão e distribuição de seus manuais pelas escolas da província ou do município da corte por meio da própria estrutura estatal de controle da instrução, isto é, buscaram a adoção de suas cartilhas através do caminho arriscado do convencimento das autoridades públicas de ensino a respeito da eficiência do método que empregavam. Estes professores tentavam submeter à aprovação das autoridades aquelas experiências já testadas com êxito entre seus alunos das classes de primeiras letras. Para tanto, suplicavam-se a apreciação do método aos conselheiros da instrução pública e até mesmo ao Imperador. Por meio de ofícios – em alguns casos anexando-se uma cópia do manual – os professores comunicavam o seu invento aos delegados e inspetores escolares das freguesias que intermediavam o contato com os conselheiros e ministros da instrução pública, os quais geralmente organizavam comissões formadas por “pessoas idôneas” e principalmente por professores mais experientes para avaliar as propostas.

Nas consultas realizadas no Arquivo Nacional (AN) e no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ),<sup>24</sup> ao ler a correspondência oficial referente às décadas de 1840, 50, 60, 70 e 80 foi possível observar alguns casos em que os professores, ou faziam usos particulares e diversos dos livros didáticos de que dispunham, ou

---

<sup>24</sup> No AN, existem manuscritos de ofícios e relatórios de diretores, professores e inspetores de ensino a respeito de métodos e compêndios utilizados na década de 1940. Cf.: AN (Código IE<sup>1</sup> 445 e IE<sup>3</sup> 259). No AGCRJ, (Código 10.4.20), existem papéis separados por ordem cronológica que cobrem o período que vai de 1852 a 1890.

produziam seus próprios manuais. Até os anos de 1860 esses documentos revelam pouco sobre as funções autorais dos professores, mas fornecem informações valiosas sobre alguns métodos e compêndios utilizados. Contudo, os posicionamentos críticos em relação aos métodos e os indícios de intenções reformadoras são quase inexistentes. Já ao longo da década de 1870 e começo da década de 1880, os professores não se contentavam apenas em adaptar ou utilizar de forma diversa os manuais disponíveis, eles não apenas elaboravam seus próprios manuais como também pleiteavam a sua distribuição e uso nas escolas. Nos referidos fundos, encontramos vários ofícios em que professores suplicavam o exame do método que haviam criado e, em obtendo êxito, esperavam alguns benefícios que iam de empregos vitalícios a privilégios de fabrico e publicação.

Em julho de 1874, Luiz Maria Vidal informava que, “tendo descoberto um systema didático pelo qual se pode estudar várias línguas em pouco tempo”, requeria ao governo Imperial “mandar proceder ao exame delle” e se o considerasse “methodo apropriado”, Vidal suplicava à V. Magestade Imperial

a grande Graça de dar-lhe uma das seguintes remunerações: ou um emprego vitalício na Côrte que lhe renda semanalmente ao menos 7:000\$000, ou obtenha particularmente para o suplicante a quantia de 20:000\$000 emprestados por 8 anos sem juro algum, ou o titulo de Bacharel em direito civil segundo autoriza a Const. Política do Imperio art. 102 § XI e Art. 179, §§ 13,14, 26 e 28.<sup>25</sup>

Em dezembro do mesmo ano, Francisco de Paula Mascarenhas Filho, “tendo com esforço e trabalho, conseguido organizar dois systemas de ensinar a ler e operar sobre números inteiros e decimais, por meios mecanicos, que extremamente facilitarão a aquisição de taes conhecimentos inaprivando ao mesmo tempo ao discipulo gosto pelo estudo”, apresentava ao “muito illustrado” Conselho Geral da Instrução Pública do Município da Corte, os “referidos trabalhos de sua invenção”. Na missiva, com descrição do método, o autor pretendia que, depois de examinadas, suas ideias fossem “de preferencia adoptadas nas

---

<sup>25</sup> AGCRJ, Códice 10.4.20. Ofício de Luiz Maria Vidal, de 21 de julho de 1874, ff. 9 e 10.

escolas publicas primarias, se de tal preferencia forem julgadas dignas”<sup>26</sup>.

Não sabemos dos desfechos dos dois casos acima referidos<sup>27</sup>, se foi concedida aos autores alguma graça, quantia ou aprovação; contudo, alguns métodos e compêndios eram aprovados e adquiridos mediante prêmios concedidos aos autores e eram distribuídos nas escolas da corte e das províncias. Isso pode ser comprovado por meio da correspondência sobre a aprovação e adoção do método de Manoel Ribeiro de Almeida. A correspondência revela o prêmio concedido e os trâmites do contrato. Vejamos o teor dos ofícios manuscritos reproduzidos a seguir:

Em 11 de Agosto de 1875

Ilmo. Sñr. Transmitto por copia a V. Sa. o aviso de 10 de Agosto corrente do ministerio do imperio pelo qual me communica que fica adoptado nas escolas publicas o methodo de leitura composto por V. Sa. e denominado “Syllabario”; bem assim que se concede a V. Sa. como premio por este trabalho, a quantia de quinhentos mil reis (500\$000) reis, para cuja entrega já foi expedido aviso do ministério da fazenda.

Convêm que V. Sa. compareça a esta inspectoría geral para assinar o contrato do fornecimento do dito syllabario, na forma das disposições em vigor.

Deus Garade a V. Sa.

Ilmo Sñr Manoel Ribeiro de Almeida

Antonio Felix Martins<sup>28</sup>

Em 16 de Agosto de 1875

N. 684

---

<sup>26</sup> AGCRJ, Códice 10.4.20. Ofício de Francisco de Paula Mascarenhas Filho ao Conselheiro Geral da Instrução Pública do Município da Corte. Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 1874, f. 12.

<sup>27</sup> Elomar Tambara (2003, p. 172) anota uma edição do *Abecedário Mascarenhas ou método repentido de aprender a ler, organizado e dedicado à infância brasileira* publicada no Rio de Janeiro em 1881.

<sup>28</sup> AGCRJ, Códice 10.4.20. Aviso de Antônio Felix Martins a Manoel Ribeiro de Almeida. Rio de Janeiro, 11 de agosto de 1875, f. 22.

Ao Sen. [?] Ministro do Imperio remettendo copia do contracto feito com o Bel. Manoel Ribeiro de Almeida.

Ilmo e Exmo Sñr. Tenho a honra de subjeitar á approvação de V. Exa. o contracto, incluso por copia, feito com o Bacharel Manoel Ribeiro de Almeida, author do methodo de ensinar a ler, denominado “Syllabario ou Primeiro Livro de Leitura”, para uso dos alumnos das escholas publicas primarias d’este Municipio de conformidade com o disposto no Aviso do Ministerio dos Negocios do Imperio, datado de 10 de Agosto corrente.

D. G. a V. Exa.

Ilmo e Exmo Snr. [?] D. J. Bento da Cunha Figueiredo

Mo. E Dirct. d. Esto. Dos Neg.os do Imperio.

O Insp. G. Inst.

A. F. Martins<sup>29</sup>

É possível acompanhar parte do desfecho de outro caso semelhante, de 1876, também através da correspondência oficial. Thomaz José Coelho de Almeida, Diretor Geral da Instrução Pública, em ofício sem data<sup>30</sup>, relata o requerimento de Isidoro Bernardo Sobral pedindo privilégio para “fabricar e vender o Jogo do Principado – Grão Pará – destinado a facilitar o ensino rapido de leitura” e assinala que em 14 de fevereiro de 1876 fora nomeada uma comissão composta por Augusto Candido Xavier Cony e Antônio Estevam da Costa e Cunha, atendendo a um ofício do ministro da agricultura que determinava a criação da comissão para emitir parecer sobre o jogo. Em abril do mesmo ano, num ofício enviado ao ministro da agricultura, o Inspetor Geral da Instrução Antônio Félix Martins, Barão de São Felix, informa o

---

<sup>29</sup> AGCRJ, Códice 10.4.20. Ofício n. 684 de A. F. Martins ao Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, Ministro do Estado dos Negócios do Imperio em 16 de Agosto de 1875, f. 23.

<sup>30</sup> AGCRJ, Códice 10.4.20. Ofício de Thomaz José Coelho de Almeida, n. d. f. 29.

parecer da comissão, a qual julgou que havia “novidade na fôrma” e que “nunca são demais os meios de aprendizado que se oferecem ao público”.<sup>31</sup>

Pelos anos que se seguiram, mais professores continuaram a submeter seus “experimentos” ao crivo dos especialistas e das comissões criadas pelas autoridades públicas. Em 1877, o italiano naturalizado brasileiro Padre Pedro Mottula tensionava, se lhe confiassem uma aula pública de instrução primária na corte, experimentar o seu “novo methodo d’ensino” no qual tinha “toda a confiança” pelos resultados obtidos “com geral satisfação” na Itália onde fora “Vice-Reitor e Professor Elementar” por “bastantes annos no colégio mais affamado em Napolis”. Mottula oferecia a garantia de que, pelo seu método, se podia “ensinar em seis meses á ler, escrever e fazer as operações fundamentais de Aritmetica”.<sup>32</sup> Também, neste caso, não foi possível saber a sorte desta investida em razão das lacunas nas fontes pesquisadas. Mas é possível constatar que em 1880 um avaliador, o professor Joaquim José de Amorim Carvalho, considerou o professor público João Batista Marconi “*infelicissimo* na confecção do seu methodo ‘Livro Novo para o ensino da Leitura e da Escripura com o Methodo Phonetico’”.<sup>33</sup> Junto ao ofício do avaliador, está anexado o manuscrito do referido método, disponível para consulta nos fundos do AGCRJ. No ano de 1882 aparecem ainda outros ofícios tais como: uma proposta de manual de ensino de história pelo método intuitivo (AGCRJ, Códice 10.4.20, ff. 55 e 56), um curioso invento denominado “Graphoscopio”<sup>34</sup>, destinado a “facilitar o ensino da leitura, escripta,

---

<sup>31</sup> AGCRJ, Códice 10.4.20. Ofício do Inspetor Geral interino da Instrução Primária e Secundária, Dr. Barão de S. Felix, 2 de Abril de 1876, f. 30.

<sup>32</sup> As referências citadas são de uma carta do Padre Pedro Mottula sem indicação do destinatário datada de 16 de Julho de 1877 (AGCRJ, Códice 10.4.20, f. 31). No mesmo acervo encontra-se na sequência da numeração da correspondência (f. 32) um ofício datado de 3 de agosto do mesmo ano de Franklin Távora comunicando as autoridades da “Instrução Primária e Secundária” sobre o pedido do Padre Mottula.

<sup>33</sup> AGCRJ, Códice 10.4.20. Ofício do Professor Dr. Joaquim José de Amorim Carvalho ao Conselheiro Dr. Barão de S. Felix, Inspetor Geral Interino da Instrução Pública da Côrte. Rio de Janeiro, 11 de Julho de 1880, (f. 35).

<sup>34</sup> “\_ O aparelho que se nos depara, repetindo mutatis mutandis o que já tive occasião de dizer n’outro lugar, compõe-se de uma pequena caixa de madeira de fôrma rectangular, com vinte e cinco centímetros de comprimento sobre dezenove de largura e quatro de altura\_ A parte anterior d’essa caixa é fechada por uma tampa, metade de vidro despolido e metade de lousa artificial\_ Nas

desenho, contabilidade e lições de cousas” (AGCRJ, Códice 10.4.20, f. 57) e um “Methodo Simultaneo de leitura escrita” (AGCRJ, Códice 10.4.20, f. 59).

Em 1890 Manoel Paulino de Assumpção, apresentando-se como “professor particular, autor e propagandista do Methodo intuitivo de aprender a ler sem soletrar” que já se encontrava na 3ª edição sob o título “Lições á Infancia”, desejava “generalizar e uniformizar o ensino da leitura” por um processo que considerava “natural, simples e pratico”. Para isso requeria a “adopção definitiva e obrigatoria do referido methodo nos estabelecimentos das escolas de ensino primário dependentes da Intendencia Municipal do Municipio Neutro ou Capital Federal” (AGCRJ, Códice 10.4.20, f. 60). Portanto, percebemos também aí que essas tentativas de generalização de métodos de alfabetização por meio do convencimento das autoridades continuaram ocorrendo no início da República e que não era apenas uma prática de autores iniciantes, mas também de autores que queriam alavancar obras já publicadas batalhando pela sua adoção em uma ou mais províncias.<sup>35</sup>

---

extremidades da mesma caixa estão collocados dois pequenos cylindros, tambem de madeira, em torno dos quaes desenrola uma extensa fita de papel, deixando ver, além de outros trabalhos um syllabario ou grande numero de combinações syllabicas em caracteres de imprensa e manuscrito, desenhos, figuras e quadros communs da vida para as lições de cousas\_ Em presença d’essa variedade de imagens diversamente multiplicadas, mas em cuja disposição se respeitou a marcha ascendente da intelligencia humana, póde a criança, attentas as condições da tampa da caixa, preparada para o serviço da vista e das mãos, entregar-se vantajosamente a exercicios de leitura, escripta, desenho etc\_ Do que fica exposto verifica-se que o Graphoscopio é um instrumento escolar destinado ao emprego, em esphera mais ampla, do Methodo leegographico, adoptado pelo Snr. F. Julio Caldas Aulete na Cartilha Nacional para o ensino simultâneo da leitura, escripta, orthographia e desenho. Obvias como são as vantagens de tal methodo, não se póde deixar de reconhecer que o aparelho em questão é um poderoso auxiliar do ensino primário, e, como tal, digno de todo o acolhimento por parte d’aquelles a cujas mãos se acham confiadas aos destinos da intrucção infantil\_Tal o meu parecer\_ Deus guarde a V. S. \_ Ilmo Snr. Dr. Benjamim Constant Botelho de Magalhães\_ Director da Escola Normal da Côrte\_ J. Borges Carneiro\_Substituto interino da 6ª. Secção da Escola\_ Aprovado pela Congregação em sessão de 21 de Abril de 1882\_ Dr. Joaquim Rodrigues Lira da Silva\_ Secretario. Confere. Joaquim Rodrigues Lyra da Silva, Secretário. (Cópia)”. AGCRJ, Códice 10.4.20, (Folha 58).

<sup>35</sup> Elomar Tambara (2003, p. 24) assinala três edições do método de Manuel Paulino de Assumpção: *Lições á infancia, baseadas nos princípios fisiológicos*

Assim, na segunda metade do século XIX, aos poucos, não mais os intelectuais, mas os professores tornar-se-ão a maioria entre os autores dos livros didáticos. Ainda que as tentativas dos professores para convencer as autoridades sobre a qualidade de seus métodos e inventos sejam mais numerosas nas décadas de 1870 e 1880, como vimos, desde os anos iniciais do império foi possível constatar essa intenção de promoção do livro por meio das indicações explícitas nos próprios impressos ou através da participação dos intelectuais nas redes de relações político-institucionais que se foram formando ao longo do império. Já em 1861, Antônio Pinheiro de Aguiar, entrava na Câmara dos Deputados com um pedido para que a Comissão de Instrução Pública, através de ato legislativo e procedendo aos exames necessários, concedesse “vulgarizar o seu methodo de leitura denominado *Bacadafa*”.<sup>36</sup> Pinheiro de Aguiar, com apoio do professor Antônio Estevam da Costa e Cunha – usuário e divulgador do método –, continuaria ainda em 1871 e 1876 a interceder junto aos conselheiros da instrução pública para que se lhe concedessem, ora a adoção do método mediante pagamento, ora, apenas o patrocínio da impressão da cartilha para uso na 3ª. *Escola Pública de Meninos da Freguesia de Sant’Ana* onde era professor.<sup>37</sup>

A longa busca de Pinheiro de Aguiar pela adoção do *Bacadafa* nas escolas, por meio da tentativa de convencimento do poder público, pode representar duas inferências: ou denota que não obteve êxito imediato em relação a seu método e teve de vendê-lo e distribuí-lo em edições não patrocinadas ou, pelo contrário, as diversas investidas na promoção e adoção do método é que resultaram na sua circulação nas escolas e nos lares do Rio de Janeiro. Em carta de 1871 remetida para o presidente da Província de São Paulo, Pinheiro de Aguiar relatou que

---

*da linguagem articulada para aprender a ler sem soletrar*. Rio de Janeiro, 1882; e *Lições á infância: novo método de leitura, etc., aprovado pelo conselho de instrução pública de Pernambuco*. Rio de Janeiro. Este, segundo o autor, “teve segunda edição em 1888 e teve aprovação da Inspetoria da Instrução Pública da província do Rio de Janeiro.”

<sup>36</sup> ANNAES do Parlamento Brasileiro. Camara dos Srs. Deputados. Primeiro Anno da Undecima Legislatura. Sessão de 1861. Tomo 2. Rio de Janeiro, Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve & C., 1861. Sessão em 15 de Junho de 1861, p. 136.

<sup>37</sup> Existem officios de Antônio Pinheiro de Aguiar e de Costa e Cunha nos acervos do AGCRJ (Códices 10.4.8 e 10.4.20) e do Arquivo Nacional no Fundo Educação, IE<sup>4</sup>; sobre o método Bacadafá, ver: (SCHUELER, 2005).

após 12 (doze) anos de trabalho, sem receber “indenização pecuniária”, enviou ao Sr. Inspetor Geral da Instrução do 1º e do 2º Município da Corte, 10 mil exemplares de seu método de leitura, denominado **BA CA DA FA**, colocando-se à disposição para ir pessoalmente esclarecer qualquer dúvida que poderia existir em relação a ele. As informações indicam que seus exemplares foram distribuídos, posto que ele mesmo confirma que o Governo Imperial mandou adotar esse seu método. (NEVES, 2003, p. 239).

Poder-se-ia dizer que a persistência ou até a impertinência do autor em divulgar o *Bacadafa*, refletida em diversos ofícios e correspondências que aparecem entre 1861 e 1876, lança dúvidas sobre o seu real sucesso, o que não nos impede de reconhecer o seu empenho na divulgação do método.

Ainda que hoje não possamos apreender de forma abrangente os instantes do comentário e dos debates públicos sobre os métodos de alfabetização e o que restou nos arquivos não permita muitas asseverações, é de se crer que muitos professores emitiam suas opiniões, faziam suas escolhas, conheciam os métodos sintéticos e analíticos que circulavam entre seus pares e até recusavam-se a utilizar os compêndios distribuídos pelo governo imperial ou provincial; pelas evidências acima apontadas, pode-se afirmar com mais segurança que não se contentavam com os métodos vigentes a ponto de confeccionarem os seus próprios e batalharem pela sua divulgação. Já em 1861, o Dr. Praxedes criticava os métodos e manuais vigentes, nos seguintes termos:

É por estes consideráveis embaraços que o philosophismo d’a – *Eschola popular d’as primeiras lettras* – (que o seu auctor, J. Soares Barbosa, devia ter melhor chamado *Eschola philosophica d’a lingua portugueza*) achando-se n’o domínio publico, há meio século, naõ só naõ foi adoptado, como até se acha inteiramente ignorado; que o philosophico ideologismo de Lemare, modificado pelo Sr. Commendador A. F. de Castilho, não pôde, a pesar de escudado e galaradoado pelos Senhores DD. Pedros, II d’o Brazil e V de Portugal, bem como o d’o infeliz,

por não amparado, *Bacadafa*, voar a vapor n'as estradas rotineiras d'a carranceice.<sup>38</sup>

Deste modo, a produção de livros didáticos foi ganhando mais atenção no decurso da segunda metade do século XIX. Quem percorre os índices de referência da bibliografia escolar luso-brasileira, percebe facilmente a diversificação e a virulência dos escritos didáticos a partir dos anos de 1850. Apesar da disputa por privilégios, das dificuldades e das relações de dependência, ao longo do século XIX, é possível perceber a progressiva compreensão, entre os autores e tipógrafos, de que o livro didático poderia se tornar um produto rentável no mercado editorial em expansão se fosse adotado nas escolas. As próprias editoras que compraram os direitos autorais das obras didáticas de sucesso no último quartel do século XIX, no momento da promoção das qualidades dos livros, se utilizarão do capital cultural erigido pelos autores, a exemplo da edição do *Primeiro Livro de Leitura ou Cartilha Popular* do Barão de Macaúbas, editado pela Francisco Alves que, além de indicar, no verso da folha de rosto, os prêmios recebidos pelo autor<sup>39</sup>, cuidadosamente publicava também excertos das análises positivas e elogiosas de representantes de instituições socioculturais como um diretor de escola normal, um conselheiro de instrução e um trecho de um artigo de periódico científico internacional (!) tal como reproduzimos a seguir:

O *Primeiro Livro de Leitura* do Sr. Dr. Abilio Cesar Borges é, a meu ver, um dos melhores trabalhos deste genero que possuímos em lingua portugueza.

Dr. Antonio M. Da Silva Pontes,  
Director da Escola Normal do Rio de Janeiro.

... mais util aos meninos, do que quantos sobre a matéria por ahi ha.

O Conso. Dr. João Antues de Azevedo Chaves,  
Director geral dos estudos da Bahia.

---

<sup>38</sup> PACHECO, Dr. J. Praxedes P. *O Ensino-Praxedes para bem facilitar a instrução. II folheto mostras didacticas primeiro impresso para principiantes*. Rio de Janeiro, Typ. De Pinheiro & Comp.<sup>a</sup>, MDCCCLXI [1861], p. 26.

<sup>39</sup> Premiado com medalha de ouro na Exposição Universal de Paris. Diploma de primeira classe na Exposição Pedagogica do Rio de Janeiro.

... os espíritos os mais serios, os homens os mais eminentes, como o Sr. Dr. Abilio, não desdenham de dar, em prol do desenvolvimento intellectual do seu paiz, toda a sua solicitude a esses primeiros passos da infância.

*Revista da Instrução Publica de Paris.*<sup>40</sup>

Não obstante as tentativas de centralização das políticas imperiais de distribuição de livros didáticos, a descentralização do desenvolvimento e do controle da educação pública e o próprio impulso criativo dos professores e autores diante da crítica dos métodos em voga ou indicados pelo governo consolidaram-se e produziram o que se tornou uma regra na história dos livros didáticos no Brasil que vigora até hoje: a dificuldade de universalização de um único método ou compêndio para o ensino de leitura a ser utilizado em todas as escolas.

## 2.5 OUTRAS VOZES NO TEXTO: UM QUADRO DE REFERÊNCIAS

Sem maior esforço, pode-se notar que, entre os livros estudados nesta pesquisa, a maioria traz já no título uma indicação sobre o tipo de trabalho que foi empreendido: obra coligida, compêndio, coleção, etc. Várias dessas indicações que apontam, sobretudo, os gêneros empregados, revelam que, pelo menos uma parte das ideias e dos conhecimentos ali veiculados, são apanhados de certo repertório existente sobre o assunto ou fazem parte de um saber que circula em seu tempo. Imitar uma tópica, recolher excertos de autores consagrados ou das tradições orais, construir textos exortativos segundo modelos clássicos ou modernos da retórica e da poética ou fundamentar-se em textos científicos ou que recebem estatuto de cientificidade, eram as principais referências que compunham o repertório empírico e teórico dos conhecimentos do ensino das primeiras letras.

---

<sup>40</sup> BORGES, Abílio Cesar. (Barão de Macaúbas). *Primeiro livro de leitura ou cartilha popular*. Nova edição reformada pelo Dr. Joaquim Abilio Borges. Rio de Janeiro. Francisco Alves, S. Paulo, [189- ou 19--].

Portanto, nesta sessão, apresenta-se um quadro dessas referências que os autores foram buscar para sustentar seus métodos e argumentos ou simplesmente como forma introdutória ou exortativa.

Assim, para tentar traçar uma amostra mais ampla, entendeu-se como referencial teórico e empírico as indicações de um quadro classificatório também bastante abrangente que envolveu desde simples epígrafes até as citações diretas. Este é um trabalho aparentemente fácil visto que nos próprios manuais é possível colher esse tipo de referência. Entretanto, a partir de uma simples menção a um autor contida no manual, não se pode inferir da sua leitura de fato. Neste sentido, novamente foi importante conhecer mais a fundo a biografia desses autores e buscar o cruzamento de informações e fontes. Por isso, considerou-se também uma espécie de referencial empírico, no sentido de um corpo de referências nãoacadêmicas e não literárias, procurando observar também aquilo que é designado como produto da experiência. Tal como Martinho de Mendonça de Pina e Proença, José Lino Coutinho e João de Deus, por exemplo, que consideraram seus trabalhos como sendo também fruto de uma experiência de vida, experiência adquirida antes como pais, políticos ou escritores, do que propriamente adquirida no meio acadêmico ou nas classes escolares; tal recurso empírico nem sempre é adquirido no (estudo do) texto escrito, mas em outras instâncias diversas e, muitas vezes, controversas a ponto de gerar acusações de plágio e numerosas páginas de defesas e retratações, a exemplo do ocorrido com Antônio Feliciano de Castilho que teve de se defender da acusação de ter plagiado o método de Pierre-Alexandre Lemare,<sup>41</sup> ou das controvérsias geradas com o método de João de Deus que resultou em extenso debate na imprensa portuguesa que, depois, foi recolhido em publicações como *A cartilha maternal e o apostolado* (1881) e *A cartilha maternal e a crítica* (1897). Nesses textos se pode ter uma noção bastante segura da abrangência do comentário gerado com a publicação da *Cartilha Maternal* de João de Deus. Ali se observam as mútuas acusações de plágio entre João de Deus e Simões

---

<sup>41</sup> Trata-se do *Cours de lecture, où, procédant du composé au simple, on apprend a lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes ni lettres...* Par M. Lemare de 1818. As controvérsias sobre a originalidade do Método de Castilho e a comparação com o método de Lemare foram competentemente estudadas por José Maria Teixeira Dias (2000).

Lopes, autor da *Cartilha Infantil*, e outras polêmicas, tudo com direito a inúmeras réplicas e trélicas.<sup>42</sup>

Portanto, também foi de grande valia buscar referências sobre os autores e referências usadas por eles, fora das cartilhas, isto é, no espaço dos comentários publicados em periódicos noticiosos e especializados, mas também em outras diversas fontes de informações e estudos especializados que contribuem com a identificação dos recursos que inspiraram o autor ou lhe serviram de referências teóricas ou mesmo como contraponto.

Pois bem, a principal impressão que se tem desta análise é a de uma forte presença das práticas retóricas e de eloquência em diversos matizes. Isto é compreensível se considerarmos a importância que foi dada à retórica e à eloquência no Brasil no século XIX, a ponto de alguns críticos assinalarem certa “impregnação retórica” na literatura nacional (SOUZA, 1999, p. 86-89), ainda que em forma de um “classicismo [que] fecunda o Romantismo como uma fonte subterrânea” (LOPES, 1978, p. 176; MARTINS, 2005). Bastante denotativos da prática literária do império, os estudos clássicos da retórica, da oratória e da eloquência, contudo, terão seu “padrão antológico” questionado esporadicamente na própria literatura da segunda metade do século XIX,

---

<sup>42</sup> Esses textos podem ser consultados no Real Gabinete Português de Leitura (RGPL); o primeiro deles, de autoria de João de Deus, intitulado *A cartilha maternal e o apostolado* é uma edição de 1881 (Lisboa, Viúva Bertrand & C.a. Successores Carvalho & C.a, Imprensa de J. G. de Sousa Neves) e trata-se de uma compilação de parte das polêmicas geradas em torno da eficiência/ineficiência do método João de Deus em Portugal, publicadas nos jornais Democracia, Progresso, Jornal das Senhoras, Paiz, Diário de Notícias e Diário Popular nos anos de 1876 a 1878, inclusive. Esse debate público foi travado principalmente entre João de Deus e doze professores normalistas (os “12 apóstolos” que servem de inspiração ao título) e o professor e diretor da escola normal de Lisboa, Theophilo Ferreira. A contenda foi gerada por uma afirmação de João de Deus no jornal Democracia de que os professores saídos da escola normal tinham idéias falsas a respeito dos elementos da língua e dos valores das letras; quanto ao livro “*A Cartilha maternal e a crítica*” (Lisboa: Antiga Casa Bertrand, 1897) é uma edição póstuma organizada pelo escritor, magistrado e político português Trindade Coelho (1861-1908), grande defensor do método de João de Deus e que se tornou também escritor de cartilhas e livros de leitura para iniciantes. Neste livro foram também recolhidos textos de jornais como Jornal do Povo, Comércio do Porto, Novidades, Penafidelence, Comércio de Lisboa, Democracia, entre outros, com acusações de plágios, defesas e controvérsias sobre a *Cartilha Maternal* entre os anos de 1878 e 1879.

em Manuel Antônio de Almeida<sup>43</sup> e Machado de Assis, através da “manipulação irônica dos trejeitos da retórica” empreendida pelo primeiro e da “desnaturalização das práticas retóricas” que se visualiza no segundo e, principalmente, na atitude anti-retórica modernista já no século XX (SOUZA, 1999, p. 87-88).

De fato, no Brasil, os variados campos do conhecimento, o discurso religioso, a atividade parlamentar e política, a educação primária, secundária e superior, o texto jornalístico e mesmo as práticas cotidianas do século XIX são fortemente marcadas por uma cultura retórica que vem desde os tempos da Escolástica. As mais significativas transformações modernas dessa cultura da retórica e da eloquência podem ser localizadas a partir das reformas pombalinas de 1759. Novamente aqui entram em cena as críticas ao ensino jesuítico contidas no *Verdadeiro método de estudar*, de Luiz Antônio Verney, no caso aqui em questão, aquelas direcionadas aos padrões retóricos. Na *Carta Quinta* do tratado de Verney, logo nos primeiros parágrafos é possível notar sua defesa de uma retórica que deva ser praticada muito além dos púlpitos e dos discursos em latim e sim nos mais diversos lugares, pois antes as práticas correntes eram realizadas “como se os preceitos só fervessem, para compor Latim, e orações estudadas: ou como se nas línguas vulgares, nos discursos familiares, não pudessem ter lugar, os preceitos da-Arte!”<sup>44</sup>

Contudo, os métodos jesuíticos praticados no ensino da retórica, mesmo após a expulsão dos Jesuítas, naturalmente continuaram a reproduzir-se de maneira que, não obstante a entrada de professores estrangeiros e a reconfiguração das aulas régias, as críticas a esses modelos que estruturavam o ensino da “arte da persuasão” na reprodução mnemônica de textos da antiguidade clássica ainda apareceram esporadicamente ao longo da segunda metade do século

---

<sup>43</sup> Antônio Candido assinalou a respeito das *Memórias de um sargento de milícias* de Manuel Antônio de Almeida que “é quase incrível que, em 1852, um carioca de vinte anos conseguisse estrangular a retórica embriagadora, a distorção psicológica, o culto do sensacional a fim de exprimir uma visão direta da sociedade de sua terra.” (CANDIDO, 2009, p. 535).

<sup>44</sup> VERNEY, Luís Antônio, 1713-1792. *Verdadeiro metodo de estudar para ser util à República e à Igreja: Proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal. Exposto em varias cartas, escritas polo R. P. \*\*\* Barbadinho da Congregação de Italia, ao R. P. \*\*\* Doutor na Universidade de Coimbra*. Tomo Primeiro. Valença: Oficina de Antonio Balle, MDCCXLVI [1746], p. 125.

XVIII. Mas aos poucos, nos espaços deixados pelos jesuítas e na periclitação de seus métodos, erigiu-se uma organização da instrução pública lusitana que refletirá em suas “conquistas”, inclusive no Brasil, e que será fortemente ancorada nos princípios previstos na obra de Verney considerando-se como fato emblemático dessas mudanças a substituição em 1772, na Universidade de Coimbra, da “Ratio Studiorum” pelos “Statuta Conimbricensis Academiae” de clara inspiração verneyniana. (DURAN, 2009, p. 19-20)

Com as reformas pombalinas, os estudos lusitanos foram divididos em estudos menores e estudos maiores, mas no Brasil os estudos maiores não existiram até a criação dos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda em 1828. Portanto, até aquele momento, adquirir um título de doutor, significava atravessar o Atlântico e ter um bom conhecimento de retórica porque, desde 1760, todo o estudante que quisesse frequentar os estudos maiores em Coimbra deveria estar habilitado para o exame de retórica, considerada esta “como arte precisamente necessária para o progresso dos Estudos Miores” (RIBEIRO *apud* DURAN, 2009, p. 19).

Essas condições justificam o fato de que a maioria dos autores de cartilha da primeira metade do século XIX era formada em Coimbra e levou para dentro das suas cartilhas os conhecimentos adquiridos nos bancos da mais antiga universidade de Portugal, dentre esses saberes, os da retórica, da oratória e da poética talvez sejam os mais aparentes. As referências vão desde a retórica clássica, passam pelo próprio Verney e chegam até um corpo bastante variado de referências de diversos matizes mais ou menos conformes às renovações teóricas do campo da retórica do século XIX. Assim, se vê aí algumas alterações que configuram novamente dois momentos distintos para esse quadro de referências mobilizadas pelos manuais didáticos durante o império que tem também os anos que circundam a metade do século XIX como o período divisor. Dentre os autores dos livros didáticos pesquisados referentes à primeira metade do século XIX avançando um pouco nos anos de 1860, muitos buscaram formação nos estudos maiores ou frequentaram aulas na Universidade de Coimbra. Ali se formaram José da Silva Lisboa, Bacharel em Direito Canônico e Filósofo, Felipe Patroni, Bacharel em Direito e José Lino Coutinho que estudou medicina e recebeu o grau de Bacharel. Também estudaram em Coimbra vários autores portugueses que passaram a viver no Brasil, a exemplo de Rapozo de Almeida que, depois dos estudos no Colégio dos Nobres em

Lisboa, frequentou aulas de matemática e filosofia em Coimbra, além, é claro, dos inúmeros autores de cartilhas portuguesas utilizadas no Brasil.

Assim, se percebe alguns motivos pelos quais desfilam nesses manuais grande quantidade de referências, citações, epígrafes e diálogos que revelam as formas de tributação aos estudos clássicos da retórica, da oratória e da poética, de modo que as leituras obrigatórias<sup>45</sup> de Coimbra não apenas se consubstanciam nas muito frequentes referências a Aristóteles, Cícero, Horácio, Tibullo e Quintiliano, por exemplo, assim como no uso dos próprios gêneros largamente empregados na retórica clássica como o laudativo, o deliberativo e o judicial; estão também inclusos aí os grandes poetas portugueses do renascimento, como João de Barros e Camões.

Mesmo que muitos impressos como os silabários e cartas de nome, pelo seu caráter extremamente “objetivo” e resumido, não reservem espaço para discursos, citações e referências, e também muitos trabalhos coligidos omitam as fontes de sua coleção, ainda é possível observar nas cartilhas uma gama variada de intróitos, odes, poemas e exortações que indicam o peso da retórica, da oratória e da poética não apenas na formação dos autores como também na concepção dos manuais didáticos no império, mesmo que, para além desses textos introdutórios, nas lições alfabetizadoras propriamente ditas, pouco espaço tenha sobrado para essas artes da palavra e do discurso visto que os recursos didáticos foram pouco a pouco se tornando mais objetivos e instrutivos do que laudatórios e exortativos.

Até os anos de 1840, os clássicos acima referidos são frequentadores assíduos das cartilhas. Isso pode estar ligado às teses de Eduardo Vieira Martins que aponta as alterações estruturais que a disciplina sofrera em meados de 1830 deixando de ter as obras de Quintiliano ou Cícero como referência e passando a ser balizada pelas regras forjadas por Hugh Blair. Após esse período, as referências diretas a esses cânones da retórica e da oratória clássicas serão, de fato, cada vez mais raras e ainda que no interior das novas cartilhas para o ensino

---

<sup>45</sup> De acordo com Maria Renata Duran, para o estudo de tão importante disciplina, aconselhava-se o uso das Instituições, de Quintiliano, adaptadas por Rollin para o uso nas escolas; da Retórica, de Aristóteles; das Obras Retóricas, de Cícero e Longino, Vossio e Frehey de Granada. Havia, ainda, recomendações diferentes para cada tipo de oração. Por exemplo, para entender quais eram os gêneros de escritura, deveriam ser lidas as Orações de Cícero; para melhorar a elocução, a Fundamenta Stylicultores de Heinécio. (DURAN, 2009, p. 29)

da leitura, a presença do orador escocês seja pouco percebida, sua influência naturalmente pode ser melhor visualizada nos manuais específicos de retórica e poética mais ou menos numerosos durante o império, dentre os quais, pelo menos dois apontam já no título o nome de Blair (MARTINS, 2005; DURAN, 2009). De qualquer forma, os estudiosos da retórica reconhecem as modificações que a disciplina foi sofrendo no século XIX e, conforme a “retórica velha” caía em desuso e a “nova retórica” se impunha, se espalhavam no Brasil inúmeros compêndios dedicados a essa arte. Na sequência os manuais clássicos também periclitaram, pois

[...] os magníficos tratados de Aristóteles, Cícero ou Quintiliano tornaram-se ilegíveis desde o final do século XVIII iluminista, quando se alterou radicalmente o estatuto da linguagem e da compreensão do discurso, tendo-se alterado também o regime de distribuição e classificação deles – por exemplo, com a invenção da “Literatura”, da “Estética” e da “Crítica Literária”. [...] a “nova retórica” surge da grande revolução romântica, depois de se terem eliminado quatro grandes articulações da “velha retórica”, a *inventio*, a *dispositio*, a *memoria* e a *actio*. Uma das razões desse apagamento foi de ordem propriamente material; por exemplo, foi decisiva para o fim da retórica a nova divisão do trabalho intelectual como especialização teoricamente democrática dos saberes e dos discursos na forma da escrita e de sua difusão no objeto livro [...]. O livro torna a fala e a memória obsoletas em sociedades que passam a ser regidas por relações impessoais de troca [...] (HANSEN *apud* SOUZA, 1999, p. 10).

O que se constatou nos livros em apreço foi que houve uma tendência ao “enxugamento” das ornamentações e uma diminuição desses múltiplos intróitos poéticos e laudativos; observou-se também uma referência maior aos pensadores iluministas franceses e a estudos especializados que eram mobilizados de acordo com o interesse dos métodos desenvolvidos, adaptados ou empregados nas cartilhas. Com a independência já consolidada após o período turbulento das revoltas do regime regencial, as “ideias francesas”, antes desdobradas nos ideais

republicanos, liberalistas e federalistas dos revoltosos, passaram a circular mais livremente no Brasil, e os autores de cartilhas puderam dialogar e mesmo refutar o pensamento iluminista francês como se pode observar no exame das referências a Rousseau, Racine, Voltaire, Condorcet, Condillac, Fénelon, Tracy, Buffon, Boileau e Jussieu, por exemplo, ou no diálogo estabelecido com os teóricos dos métodos de instrução da leitura que passaram a ser reconhecidos no interior de uma literatura específica da instrução primária tal como La Salle (1651-1718), Lancaster (1778-1838) Jacotot (1770-1840).

Na segunda metade do século XIX, as referências são buscadas em estudos mais especializados e de âmbito internacional, e em um número cada vez maior de autores brasileiros que, a partir de então, se tornaram também novos parâmetros nos debates da instrução primária. Serão então mais aparentes os diálogos com especialistas, e o conjunto de referências tornou-se mais variado conforme as diversas especificidades dos métodos: para os sistemas de ensino mútuo e monitoria, Lancaster; para o método analítico, Jacotot; para a mnemônica, os “psicologistas”; para a linguagem de sinais de surdos, M. Péliissier... Nas lições iniciais (básicas) de gramática, muito recorrentes nos manuais de alfabetização, o interlocutor principal foi o filólogo brasileiro Antônio de Moraes e Silva, autor de dicionários e gramáticas. As regras definidas no seu *Epítome de gramática da língua portuguesa*, durante muito tempo, serviram de parâmetro, quer seja como modelo a ser seguido, quer seja como objeto de contestação.

Neste momento, então, serão cada vez mais raras as alusões a obras de conhecimentos gerais e aos autores clássicos e o referencial teórico, quando aparece, esboça-se em citações diretas e normatizadas a partir de uma gama de conhecimentos especializados bem mais diversificada. Isso ocorre no momento em que a Universidade de Coimbra já não é predominante na formação dos autores pesquisados e as instituições de ensino superior já são mais numerosas e melhor distribuídas pelo país. Ainda que muitos autores de cartilhas e manuais escolares brasileiros tenham estudado no Colégio Pedro II – importante reduto dos estudos da retórica e da oratória durante o império –, é notável a multiplicidade de instituições de ensino e diplomas que figuram na biografia desses escritores. Esses autores, especialmente a partir da metade do século XIX, apresentarão os mais diversos títulos recebidos nas mais diversas instituições; além do título de engenheiro recebido nas escolas politécnicas – principalmente a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, cuja criação remonta a fins do século XVIII –

lembramos os seguintes títulos mais importantes: Bacharel em Direito pela Faculdade de Olinda, em Ciências Sociais e Jurídicas pela Faculdade do Recife, em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo, cirurgião e médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e, no exterior, recebia-se, por exemplo, o título de Doutor em Medicina pela Universidade de Bruxelas, Doutor em Ciências Físicas pela Faculdade de Paris ou Bacharel em Matemáticas pela Universidade de Göttingen. Alguns autores indicavam genericamente “estudos especializados de lingüística em Paris e Bruxelas”; uma parte dos autores apresentavam apenas um título de formação básica em instituições de ensino secundário e profissionalizante, como os Colégios Militares, o Liceu de Artes e Ofícios e outras escolas de artes, as escolas normais das províncias, além do não raro título de Bacharel em Letras pelo Colégio Pedro II que dava acesso ao ensino superior, mas que, na impossibilidade de meios para os estudantes prosseguirem nos estudos literários nos cursos superiores, “os grandes colégios de então constituíam verdadeiros centros universitários de letras”, especialmente o Colégio Pedro II que fora concebido como modelo e padrão para os demais (SOUZA, 1999, p. 30). Finalmente, neste novo e variado quadro de autores ainda persistiu uma parte considerável de religiosos que exerciam atividades educacionais e se tornaram autores de catecismos e manuais escolares; esses autores, portanto, eram presbíteros, diáconos, padres e vigários que freqüentavam especialmente os estudos de teologia nos diversos seminários existentes no país.

Assim, aqueles modos antigos de ensino centrados em manuais e compêndios classicistas de existência longeva – em geral, manuais que se tornaram a única referência utilizada por longo tempo e durante muitos anos de estudo, emulada, decorada e rediscutida ou reproduzida quase que ao infinito – aos poucos foram dando lugar a uma diversidade cada vez maior de autores e manuais com propostas mais originais e mais específicas e, por isso, no conjunto, bastante diversas. O que se pôde inferir disso é que, na constituição de uma “manualística” da alfabetização, a rejeição do próprio ensino “manualesco” foi cada vez mais aparente.

Também o modelo clássico de ensino humanístico passa a ser problematizado especialmente em defesa de uma escola secundária que privilegiasse também o “ensino especial”. Pelo menos era o que esperava o Ex-Ministro de Estado dos Negócios do Império, o Conselheiro José Liberato Barroso, em 1867:

Essa criação ou generalização do ensino especial, que se desenvolve á par do ensino clássico, apropria-se ás necessidades do novo estado da sociedade, que exigem para a classe abastada da industria, do comercio e da agricultura uma instrução superior á instrução primaria, e mais pratica, embora menos elevada do que a instrução classica. (BARROSO, 1867, p. 46)

Após assinalar essa exigência, Barroso lembra que “tem sido cotestada a utilidade do ensino clássico ou dessa parte da instrução secundaria, que se chama o estudo das humanidades” (BARROSO, 1867, p. 47), mas defende um sistema “em que o ensino especial e o ensino clássico se harmonisem abrindo á intelligencia humana o espaço das carreiras superiores e das nobres conquistas da industria e do commercio” (BARROSO, 1867, p. 50-1). Apesar do arrefecimento da crítica aos estudos clássicos de humanidades, o debate da reorganização das classes médias em torno de um ensino profissionalizante e especializado foi também determinante para acentuar o seu declínio, de maneira que já nos anos de 1930, Fernando de Azevedo assinalava que “a decadência que se observa por toda parte, dos estudos clássicos, chegou a tal ponto no Brasil, que seria mais exato falar-se hoje de sua inexistência do que de seu declínio”. (AZEVEDO, 195-, p. 233).

Em relação aos critérios de gosto e preferência, ou melhor, ao juízo estético das obras literárias e artísticas, a exemplo dos estudos clássicos, periclitaram também as formas antigas de juízo estético baseadas no culto ao gênio. O autodeleite da subjetividade individual como princípio estético romântico proporcionou o abandono da busca automática dos gênios e cânones consagrados, tanto em relação aos clássicos, quanto em relação à própria sabedoria popular e de cultura oral. No interior dos manuais escolares, isso parece reverberar na maneira como tanto os clássicos como Aristóteles e Cícero, por exemplo, quanto os provérbios, as máximas e a própria moral religiosa perdiam prestígio como referência para a construção dos saberes dos livros didáticos.

A invenção do autor de livro didático no século XIX resulta, portanto, não apenas da originalidade da criação psicológica, mas também da maneira como os sujeitos de discurso se posicionam e jogam nesses lugares institucionais, e dos saberes que representam, divulgam ou refutam. Assim, a constituição da autoria no império é produto da relação do individual e do coletivo; é na confluência dessa relação que

se forja o autor de cartilhas de alfabetização. Mas a autoria liga-se, ainda, a uma outra instância: a oficina de impressão.

## 2.6 A ARTE DA LETRA NA OFICINA DO MANUAL ESCOLAR

Nas cartilhas pesquisadas é possível visualizar várias situações do trabalho dos mestres impressores e de todos aqueles que manipulam os prelos, os tipos, as prensas, os ornatos e a encadernação, isto é, aqueles que propriamente fazem a “arte da imprimissão”. Nesse processo do *mise en page*, os trabalhadores da oficina de impressão poderiam interferir no discurso tornando-se, para o bem ou para o mal, também eles, autores dos manuais. Um exemplo é o não raro aparecimento de reclames pontuais ou mesmo exaltados dos autores quanto à interferência dos editores e mestres impressores no resultado final da obra, seja pelas limitações técnicas das prensas, pela precária condição das coleções de tipos, pelo baixo nível de instrução de muitos operadores dos prelos<sup>46</sup>, seja, ainda, pelos desmedidos atrevimentos de editores e mestres impressores que chegavam até mesmo a modificar ou comprometer a ortografia dos textos, justamente daqueles textos que tinham como principais funções as de *precisar*, corrigir e disciplinar a escrita e a leitura, isto é, aqueles que mais queriam distar do erro. No seu livro *Lições de Ler*, de 1832, José da Costa Azevedo, ao utilizar os acentos para distinguir os diferentes sons das vogais, revelava as dificuldades tipográficas de seu tempo:

[...] tornava-se necessario empregar nesta lição nove vogaes distinctas, e he o que não permittirão as difficuldades typographicas”<sup>47</sup>.

Para melhor compreensão desse trabalho do *mise en livre*, como diz Roger Chartier, as pesquisas requereram um recuo no tempo. Neste sentido, se pode observar que a institucionalização dos livros de

---

<sup>46</sup> Hallewell (1985, p. 102) constatou que, em tipografias do Maranhão, empregavam-se escravos analfabetos e crianças que mal estavam aprendendo a ler e não apenas nas tarefas de colocação das folhas no prelo ou na dobra do papel, mas, inclusive, na distribuição dos tipos e na composição de alguma coisa.

<sup>47</sup> AZEVEDO, José da Costa. *Lições de instrução elementar ás suas filhas Maria, e Maria Julia*. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1832, p. 11.

iniciação à leitura e dos manuais escolares consumiu lentamente um longo período que envolveu uma laicização no interior dos livros didáticos através das transformações das tópicas orais e religiosas e da constituição de uma manualística cada vez mais atrelada aos recursos visuais, gráficos e artísticos. Isto é, pretendeu-se aqui dar relevo aos aspectos pedagógicos tanto no *mise en texte*, isto é, no momento em que o autor “deita a pena” sobre o papel, quanto no *mise en page*, ou seja, quando o manuscrito é impresso na oficina, buscando uma aproximação com esses “intermediários esquecidos da literatura” como lembra Robert Darnton a respeito dos antigos “trapeiros, fabricantes de papel, tipógrafos, carroceiros, livreiros e até leitores”. (DARNTON, 2010a, p. 150). Assim, neste item, aproveitou-se a experiência da incursão a um passado mais remoto, justamente para traçar uma exposição mais panorâmica de alguns dos diversos usos e apropriações das tópicas das práticas orais e auriculares no interior de livros didáticos impressos cada vez mais laicos e dependentes das técnicas de impressão porque apelavam cada vez mais aos recursos gráficos e visuais.<sup>48</sup>

### **2.6.1 Oralidade e visualidade: da performance à oficina tipográfica**

Desde muito cedo, portanto, os autores dos impressos destinados à introdução dos neófitos no universo da leitura recorreram a estratégias que poderíamos hoje chamar de didático-pedagógicas. Já entre as *cartinhas* e catecismos do século XVI e XVII se reconhecem suas “sensibilidades pedagógicas”, tanto no “espírito” quanto na “forma de impressão”. Esse esforço pedagógico, que uniu escritores e a protoimprensa do renascimento, mereceu a atenção dos estudiosos que os apontaram como dignos de servir de exemplo até os nossos dias. (PINTO, 1948, p. 253-254) Mesmo que ainda estivessem bastante ligadas às tópicas mais usuais do plano oral do discurso e presas aos gêneros mais recorrentes nas performances do cancionero popular e oradores medievais tais como a rima, o diálogo, a carta e a fábula, por exemplo, é interessante notar como as cartilhas para o ensino das primeiras letras são, no seu nascedouro, livros que através do apelo

---

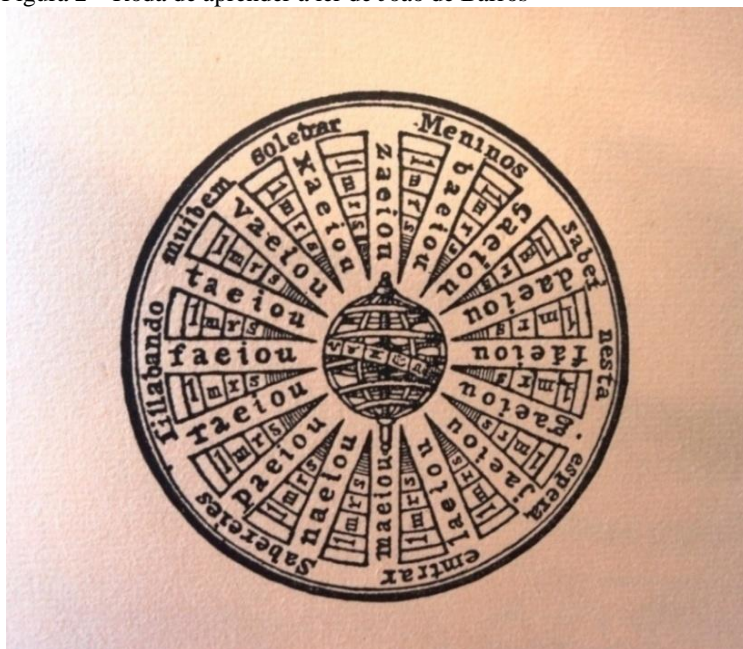
<sup>48</sup> Para mais informações sobre as transformações do impresso no mundo ibérico e no Brasil dos séculos XVIII e XIX, ver (ALGRANTI, 2004), (ALGRANTI, 2009), (DEAECTO, 2011) e (PEREIRA DAS NEVES, 2009).

pedagógico influem na forma tipográfica, ou pelo menos, exigem o emprego de maiores recursos na oficina de impressão.

Na *cartinha* de João de Barros, no quadro em que apresenta o alfabeto, a associação das letras com desenhos de objetos necessitou de recursos gráficos e tipográficos mais complexos que a simples disposição de tipos formando o texto. Numa espécie de *jogo* de sílabas – a denominada “roda de aprender a ler” (Ver Figura 2) – Barros dispôs num círculo, dividido em setores, várias possibilidades de combinações de sílabas e, ao redor da circunferência, inscreveu o seguinte dístico:

Meninos sabei nesta espera entrar  
Sabereis sillabando muibem soletrar<sup>49</sup>

Figura 2 – Roda de aprender a ler de João de Barros



Fonte: PINTO, 1948, p. 259.

<sup>49</sup> A roda de aprender a ler também foi incluída na edição de 1785. BARROS, João de. *Compilação de varias obras do insigno portuguez Joam de Barros... Impressas em Lisboa... pelos annos de 1539, e 1540. E agora reimpressas....* Lisboa, Officina de José da Silva Nazareth, 1785, p. 4.

A rima, a exemplo da que foi empregada no “epigrama” de João de Barros, era uma estratégia comum das práticas das tradições orais, mas esse tipo de impresso que passou a associar a letra à imagem, requisitou outras estratégias, entre elas, o trabalho de desenhistas e gravadores especializados e exigiu a utilização de novas técnicas de impressão e gravação, e variados modelos e tamanhos de tipos, bem como o emprego de cores diversas e freqüentes apelos ao negrito, ao itálico, aos hífen e marcadores.

Nos dois séculos posteriores, no momento em que os catecismos passaram a cumprir a função alfabetizadora, o apelo visual, embora mais tímido, ainda será presente. A doutrina religiosa continuou – e com mais força ainda – a servir de base para o ensino das primeiras letras, e os recursos lúdicos e visuais ficaram em segundo plano, isto é, à mercê da imaginação e perspicácia dos párocos, preceptores e professores, que, no mais das vezes, produziam seus parcos instrumentos didáticos. Mas ainda houve quem ensaiasse estratégias didático-pedagógicas que requereram algum cuidado na oficina tipográfica. Um bom exemplo é a *Cartilha para saber ler em Christo...* do Padre Antônio Pimentel.<sup>50</sup> Essa cartilha apareceu na primeira metade do século XVII e, a julgar por certo número de edições, teve importância considerável e provavelmente fora utilizada também no Brasil. Segundo a explicação do autor:

Põem-se as vinte & tres letras do A B C desta Cartilha  
As letras que nesta Cartilha ferverem como de A B C & que **se enñinaõ a soletrar**, são os mysterios, obras, & virtudes da vida de Christo: porque aſſi como hum livro se compõem das letras do A B C, aſſi este livro Christo, de seus mysterios, & obras, que ferverem, como de letras do livro, que são as ſeguintes, & **para guardar a forma de Cartilha**, começãõ os miſterios com as letras do A B C por ſua ordem.

---

<sup>50</sup> PIMENTEL, Padre Antônio. *Cartilha para saber ler em Christo, & Compendio do Livro da Vida Eterna Ordenado pelo Padre Antonio Pimentel, Religioso dos Clerigos Menores*. Na officina de João Galraõ – MDCLXXXIV [1684]. A primeira edição é de 1638 e encontra-se na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP) em Lisboa.

**A** *Mor infinito, que o fez encarnar novamente puríssimo da Virgem, fazendo se a si homem, & ao homem Deos.*

**B** *Ondade immensa, que o inclinou a comunicar-se ao mundo, & que lhe deu prefla a nascer em hũa mangedoura, & não agoardou a ter melhor poufada.*

**C** *Uidado taõ zeloso da salvação dos homens, que lhe deu prefla a derramar fangue aos oito dias, na Circunciãõ. [...] (p. 39-40, grifo nosso).<sup>51</sup>*

O leitor poderia objetar aqui que a organização alfabética dos textos corresponderia, naquele momento, apenas a um antigo gosto por acrósticos e abecedários como parte de uma cultura mais ampla de utilização do alfabeto na ordenação dos textos, contudo, no trecho acima citado, pode-se observar claramente, nas passagens em destaque, que o autor tem a intensão de “ensinar a soletrar” e que a ordem do A B C tem a função de “guardar a forma de cartilha”. Também já assinalamos no primeiro capítulo que outros autores também já visualisaram que este trabalho de fixação da “letra” da doutrina e de memorização dos dogmas da “ciência da salvação”, passou a ser realizado por reformadores protestantes e bispos católicos desde o século XVII.

Na França católica do século XVII, os pequenos catecismos tornaram-se livros de leitura, compostos de um abecedário e de quadros de sílabas, seguidos de orações (*Pater, Ave, Credo*), do ordinário da missa e de salmos da penitência. (HÉBRARD, 1999, p. 43-44)

Uma antiga cultura dos abecedários está presente aí, mas também parece clara certa intenção “alfabetizadora”.

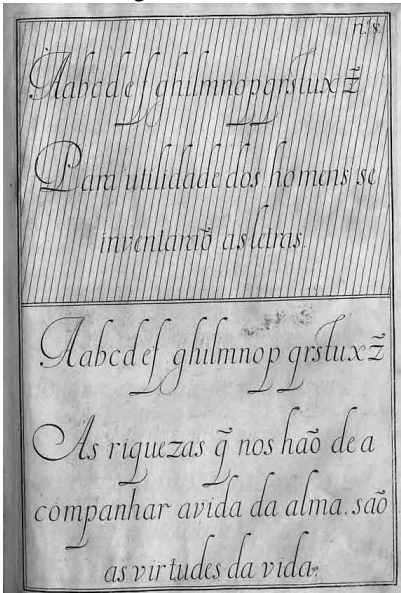
Enquanto os catecismos apresentavam algumas tímidas exigências aos mestres impressores, alguns autores compuseram obras de maior alcance em relação à habilidade no traçado das letras e no ornato dos textos, isto é, no que diz respeito à necessidade de uma

---

<sup>51</sup> Não foi possível reproduzir em fotografia as imagens de todas as fontes pesquisadas, de modo que, quando resta apenas a alternativa de citar os trechos dos livros pesquisados, tenta-se descrevê-los o mais próximo da apresentação original.

associação rigorosa entre letra e imagem. É o caso do manual de caligrafia *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*<sup>52</sup>, do brasileiro Manuel de Andrade de Figueiredo (1670-1735). Mestre habilidoso no traçado das letras (Ver Fig. 3), Figueiredo se tornaria calígrafo famoso em Portugal, a partir da publicação deste manual em 1722, o primeiro no gênero; antes deste, apenas Manuel Barata, em 1590, havia divulgado em seu manual a letra italiana e a bastarda.

Figura 3 – Lição n. 8 do manual de caligrafia de Manuel de Andrade de Figueiredo



Fonte: BNP. FIGUEIREDO, 1722, p. 64

O próprio Figueiredo fizera os desenhos, à exceção da Gravura do retrato do autor estampada no livro em página que antecede o primeiro dos quatro tratados que o compõem.<sup>53</sup> Aqui a exigência é

<sup>52</sup> FIGUEIREDO, Manuel de Andrade de, 1670-1735. *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar...* : primeira parte / por Manoel de Andrade de Figueiredo. Lisboa Occidental: Na Officina de Bernardo da Costa de Carvalho, [1722], 156 p., il., 31 cm.

<sup>53</sup> O referido retrato é assinado por Bernard Picart (1673-1733) que o gravou em Água Forte e Butil em 1721, mas indicando o retratado com a idade de 48 anos.

dupla: de um lado, a necessidade de aperfeiçoamento da caligrafia nos manuscritos e da expansão da antiga prática de ornamentação de documentos, e, de outro, o desafio imposto às casas de impressão que deviam mobilizar variados recursos tipográficos para atender às lições das artes da leitura, da escritura e da ornamentação.

Depois do manual de caligrafia de Figueiredo, apareceram alguns outros manuais ainda no século XVIII e sua influência é claramente observada no Brasil pelos padrões visíveis na ornamentação de documentos manuscritos setecentistas. (SOUZA, 2009; SOUZA, 2010).

Após um processo de laicização, corolário do percurso histórico dos processos de vernaculização do latim e da cultura escrita, principalmente a partir da segunda metade do século XVIII até os primeiros anos da Independência, as cartilhas de alfabetização brasileiras finalmente começam a surgir e serão cada vez mais diversificadas até o final do império quando, pode-se dizer, o manual de alfabetização estará praticamente institucionalizado.

Durante o império, portanto, esses livros para introdução dos neófitos na leitura e na escrita ou para aperfeiçoar a leitura corrente e o traçado das letras dos iniciados continuaram a introduzir – cada qual a seu modo – alguma novidade pedagógica que exigia certo cuidado na oficina de impressão ou se tornava mesmo o centro de uma ligação entre os escritores e esses “artistas da imagem”, como o tipógrafo, o gravurista e o desenhista; no final das contas, esses impressos constituíram-se importante elo entre texto e imagem.

José da Costa Azevedo, neste sentido, mais uma vez, é exemplar. Como se viu, o autor admitia nove vogais distintas, considerando as diferentes entonações. Como estava limitado pelos recursos tipográficos como se viu acima, o autor apelava à acentuação para distinguir a entonação das vogais. Ortograficamente muitas palavras são acentuadas de forma não usual, pois o objetivo era chamar a atenção para a percepção do timbre fonético distinto, por exemplo, entre *o* e *ó*, como no trecho a seguir:

ba be bo  
 bà bè bò  
 bá bé bó  
 [...] bafo pòvo vábo fâma<sup>54</sup>

---

A imagem pode ser consultada no acervo digitalizado da Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: < <http://purl.pt/13284/2> >. Acesso em: 10 fev. 2012.

<sup>54</sup> AZEVEDO, José da Costa. *Lições de instrução elementar ás suas filhas Maria, e Maria Julia*. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1832, p. 14.

Sem entrar no mérito da eficiência a que poderia chegar tal método, o que chama a atenção é o processo moroso e paciente que deveria ser empreendido na oficina de impressão para atender as exigências didáticas e pedagógicas dos autores.

Já o *Guia de leitura e máximas geraes* de Antônio Alves Barreto era um livrinho organizado em forma de coleção de conselhos para as crianças através de pequenas frases, ditos e ensinamentos sobre a *verdade, a sinceridade, a polidez, a economia do tempo*, etc. Foi publicado em 1854 e todas as palavras das máximas estão separadas por hífen como a reprodução a seguir:

CA-PI-TU-LO PRI-MEI-RO

Pru-den-cia, e Dis-cri-ção

I

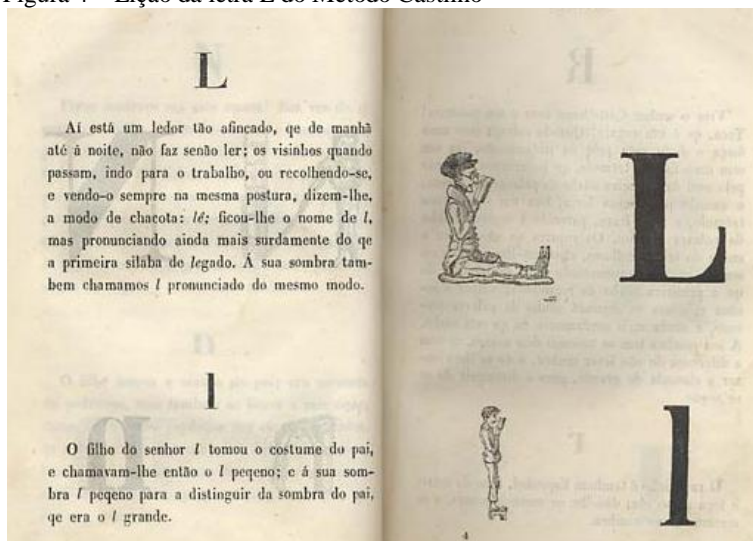
O in-tro-met-ter-nos em os ne-go-ci-os a-lhê-os é mui-tas vê-zes im-pru-den-ci-a, e não me-nos o dar-mos com-se-lhos, sem que nos se-jão pe-di-dos.<sup>55</sup>

Mas mais improvável foi Antônio Feliciano de Castilho (1800-875). Emulando Pierre-Alexandre Lemare (1766-1835), criou ou aperfeiçoou um método singular na metade século XIX. Negando acusações de ter plagiado o método do pedagogo francês, não obstante não se proclamar o “inventor”, Castilho conseguira fazer circular seu manual em Portugal e no Brasil além de nos recantos da Ilha de São Miguel, nos Açores, onde o experimentara, a partir de 1848, nas classes da Sociedade Promotora da Agricultura. Plágio ou não, o fato é que, em relação ao método Lemare, o aperfeiçoamento dos textos e das imagens no *Método Castilho* é bastante sensível e a qualidade dos desenhos deve-se à boa mão de D. Manoel Monteiro, “desenhador e escultor que também se achava então ‘naquella ilha’”.<sup>56</sup> (Ver Figuras 4 e 5).

<sup>55</sup> BARRETO, Antonio Alves Branco Moniz. *Guia de leitura e máximas geraes de conducta para servir de norma á mocidade, e para uso dos meninos que principião a ler*. Rio de Janeiro. Typ. de J. J. F. Coelho, 1854, p. 3.

<sup>56</sup> CASTILHO, Antônio Feliciano de. *Metodo Castilho para o ensino rapido e apravel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*. 2. ed. inteiramente efundida, aumentada, e ornada de um grande numero de vinhetas. - Lisboa : Impr. Nacional, 1853, 319 p., il., 16 cm. BNP- Biblioteca Nacional Digital. Série Memórias – Educação. Disponível em:

Figura 4 – Lição da letra L do Método Castilho



Fonte: BNP. CASTILHO, 185 p. 48-49.

Figura 5 – Lição da letra L do método Lemare



Fonte: DIAS, 2000, p. 475

<http://purl.pt/401/1/educacao/educacao-lista-obras.html>. Acesso: em 30 ago. 2011. Sobre o método de M. Lemare, trata-se do já referido *Cours de Lecture, où, procédant du composé au simple, on apprend a lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes ni lettres...* Par M. Lemare de 1818. As controvérsias sobre a originalidade do Método de Castilho e a comparação com o método de Lemare foram competentemente estudadas por José Maria Teixeira Dias em: DIAS, J. M. T. Castilho – Leitura Repentina. Método original? *Arquipélago História*, 2ª série, IV, n. 2, 2000. Disponível em: <[repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/.../Jose\\_Teixeira\\_Dias\\_p465-479.pdf](http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/.../Jose_Teixeira_Dias_p465-479.pdf)> Acesso em: 23/08/2010.

O *método Lemare-Castilho* consiste na associação da letra a uma imagem. Mas não só isso; a imagem, isto é, uma figura ou uma cena, como que formando uma sombra da letra, serve de motivo para um pequeno texto que ladeia a letra e seu espelho ou sombra. Aqui a imagem imita a letra; e o conjunto – *letra e imagem* – forma sugestivos motivos e argumentos para o texto.

Em meados do século XIX, as cartilhas já aparecem como um ótimo negócio editorial e se espalham pelas províncias. Aos poucos, esses manuais vão se tornando menos loquazes com o intuito de fazer uma ligação mais direta com o neófito. As explicações ao professor serão econômicas e discretas, e as cartilhas passam a se aproximar cada vez mais de uma autonomia de livro quase autoexplicativo. Assim, as imagens das letras ou desenhos ilustrativos lhes serão cada vez mais importantes.

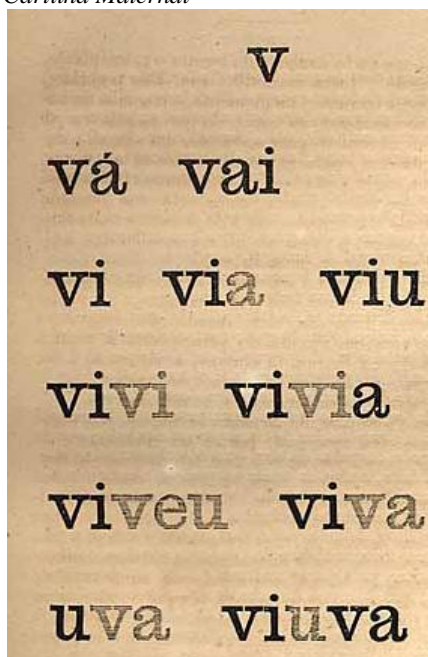
Exemplo fundamental é a técnica da “palavração” da famosa *Cartilha maternal ou a arte da leitura* de João de Deus.<sup>57</sup> Este método consiste em priorizar a pronúncia das palavras inteiras. Assim, desde as primeiras lições, se formava palavras monossílabas empregando vogais e consoantes com prioridade aos ditongos. Além disso, João de Deus inovou também nos recursos tipográficos. Para a distinção silábica o autor utiliza dois tipos de letras do mesmo tamanho, uma *lisa* e outra *lavrada*. (Ver Figura 6). Apesar de ser um recurso tipográfico relativamente simples, no âmbito da alfabetização, a técnica era inédita, de sorte que uma edição de 1927 da “segunda parte” da *Cartilha Maternal* traz no verso da folha de rosto a seguinte advertência: “todos os direitos reservados, compreendendo a **distinção silábica**” (Grifado no original).<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> DEUS, João de, 1830-1896. *Cartilha maternal ou arte de leitura / por João de Deus; publicada pelo seu amigo Candido A. de Madureira, Abade d'Arcozello*. 3ª ed. correcta e augmentada. Lisboa: Imp. Nacional, 1878.

<sup>58</sup> Cf.: DEUS, João de Deus. *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura. Segunda Parte*. Lisboa, Imprensa da Portugal-Brasil, 1927.

Figura 6 – A distinção silábica da *Cartilha Maternal*



Fonte: BNP. DEUS, 1878, p. 5

“... outra invenção feliz está no processo typográfico, para evidenciar á criança de um modo, por assim dizer, plástico, a decomposição da palavra em syllabas. Isto consegue o auctor por meio de typo do mesmo tamanho alternadamente lizo e lavrado, e obtém assim a vantagem essencialíssima de representar as palavras sem solução de continuidade, ao contrario do methodo seguido até hoje, que as desmembrava barbaramente.... Esta invenção, tão simples como luminosa, é legítima propriedade do auctor e não imitação dum supposto mehodo usado na Allemanha, cujo titulo os detractores de Cartilha se esqueceram de citar.”

(DEUS; COELHO, 1897, p. 21)

Assim, seguindo a trilha da institucionalização da cartilha de alfabetização, poderíamos apresentar mais uma série de exemplos das alterações metodológicas que os autores produziram nesse percurso histórico, mas tal não é o caso. Nesta sessão pretendeu-se apresentar alguns recursos utilizados pelos autores que caracterizam, ainda, a presença da oralidade nos livros didáticos e enfatizar o aparecimento desta exigência técnico-gráfica imposta pelos manuais mais dependentes dos recursos gráfico-visuais que neste momento parece uma questão já bem exemplificada.

Resta apenas falar que muitos dos escritores de livros didáticos também exerciam atividades ligadas às oficinas tipográficas e casas impressoras. As próprias tipografias comumente interessavam-se pelas publicações didáticas. Além de livreiros como o Professor Coruja, havia jornalistas, impressores e gravuristas. Pessoas que tinham relação mais

próxima com a atividade tipográfica e artística e outras técnicas que compõem essa “arte da imprimissão”. É o caso de Francisco Manuel Rapozo de Almeida, autor do *Systema de leitura portuguesa* e da *Memória do methodo mnemonico de ler, escrever e contar*.<sup>59</sup> Certamente, o fato de ser dono de tipografia em Santos e em Santa Catarina contribuiu para Rapozo de Almeida fundar vários jornais e escrever e publicar seus métodos.

E foi justamente uma cartilha de ensino de leitura que o médico lisbonense João Vicente Martins (1810-1854), radicado no Brasil a partir de 1837, escolheu para as primeiras experiências na aplicação do processo Gillot no Brasil. Trata-se da técnica de gravação criada na França em 1851 por Firmin Gillot, “primeiro a obter verdadeiro êxito numa série de experiências malogradas que vinham desde 1822”. Era uma técnica de gravação em zinco, isto é, “o zinco grava-se em água-forte”, de maneira que em pouco tempo os termos “gillographia”, “paniconographia” ou “gillotagem” foram substituídos pela designação: “zincografia”.<sup>60</sup>

Então, João Vicente Martins, que era também escritor e desenhista, defendia, em fevereiro de 1854, que:

era natural que a primeira aplicação do processo de Gillot no Brasil fosse feita para favorecer a instrução da classe mais necessitada, e um feliz concurso de circunstâncias me faz crer que esse invento utilíssimo terá aplicação a mais extensa, a

---

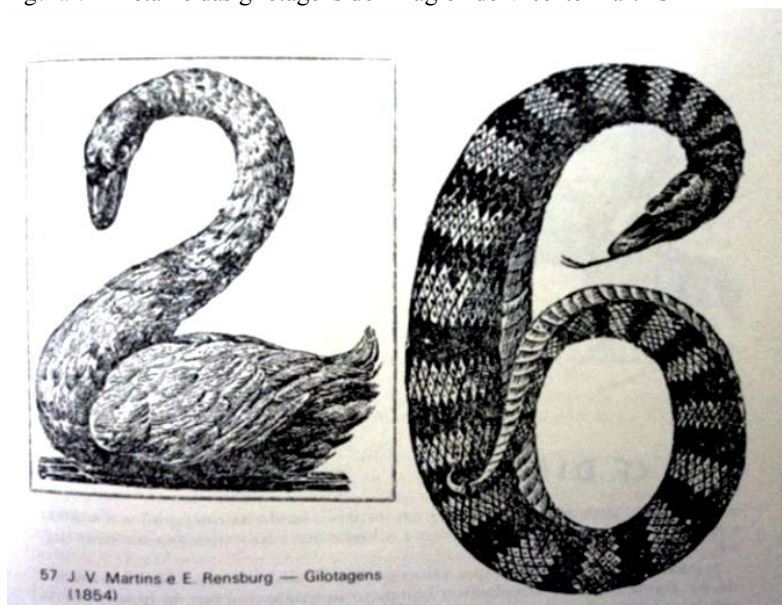
<sup>59</sup> ALMEIDA, Francisco Rapozo de. *Memoria do Methodo Mnemonico de ler, escrever e contar*. Rio de Janeiro: Typ. de N. L. Vianna e Filhos, 1856; ALMEIDA, F. M. R. de. *Systema de leitura portuguesa*. Santa Catarina: Typographia de F. M. R. D’Almeida, 1861.

<sup>60</sup> Em artigo sobre a “gravura” para o Jornal O Imparcial do Rio de Janeiro em 1922 o caricaturista Raul Pederneiras assim explicava a técnica da zincografia: “Com a tinta autográfica e a pena de irídio, o artista desenhava o seu trabalho sobre papel especial, obedecendo ao tamanho exato que deveria ter o clichê, fosse ele de uma polegada. Uma prensa fazia o desenho aderir ao zinco, por um modo semelhante ao das decalcomanias, fixava-se o desenho ao calor do fogo com betume, e, em seguida, a chapa de metal entrava em banhos graduados de água-forte que, roendo o metal, deixavam em relevo os traços do desenho protegido pela tinta betuminada.” (*apud FERREIRA, Orlando da Costa. Imagem e letra: introdução à bibliografia brasileira: a imagem gravada*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977, p. 119.)

mais eficaz e útil entre nós. Ela vai servir antes de tudo *para facilitar às classes pobres a leitura pelo MÉTODO CASTILHO*, de que tenho composto e há longo tempo no prelo uma CARTILHA, ou *plágio*. (FERREIRA, 1977, p. 115)

Ainda em 1854, pouco antes de sua morte em julho deste mesmo ano, Martins conseguiu aplicar a gilotagem para fins educativos, como pretendia, publicando a “*Cartilha de leitura repentina, ou plágio do Methodo de Castilho*”<sup>61</sup> aplicando, pela primeira vez no Brasil, a técnica da zincografia. (Ver Figura 7)

Figura 7 – Detalhe das gilotagens do “Plágio” de Vicente Martins



Fonte: FERREIRA, 1977, p. 119

<sup>61</sup> Dado por Orlando da Costa Ferreira como sendo publicado em “Rio, Typ. da Viuva Vianna Filho, 159 p., retr. do autor no front., 36 ilust. e apêndice de 11 p. com os ‘Cantos religiosos para uso das casas de educação’, de Raphael Coelho Machado” FERREIRA, 1977, p.116.

## 2.6.2 Tradição oral e cultura visual: aperfeiçoamento da técnica e persistência da oralidade

Sem deter-se mais longamente nos pormenores das alterações provocadas pelas revoluções do livro e da leitura como na passagem do rolo para o códice, na separação das palavras, nas transformações da ortografia, no desenvolvimento dos sinais diacríticos ou na lenta passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, entendemos que a escrita, ao abolir a presença de quem traz a voz, especialmente a partir da revolução lenta e silenciosa da imprensa de tipos móveis, exigiu uma imagem cada vez mais apurada e desenvolvida do texto impondo uma cultura visual sobre os planos orais/vocais e auriculares do discurso e da leitura medievais, ou melhor, da “poesia vocal” como diz Paul Zumthor. (ZUMTHOR, 2007, p. 12)

Neste sentido, não teríamos uma plena passagem do oral para o visual visto que, no interior das cartilhas, as tópicas da oralidade ainda se fazem lembrar no uso que se deu a elas durante boa parte do século XIX, mesmo com o crescimento do apelo às imagens e com o aperfeiçoamento das técnicas de impressão. Há uma persistência desses gêneros mais usuais da “poesia oral”, mas em novos contextos cumprindo outras funções. Vários autores lançaram mão dos gêneros mais ligados a esses regimes orais do discurso como a correspondência, o diálogo e os versos rimados porque foram considerados naturalmente os gêneros mais eficazes por serem favoráveis à memorização. Essas antigas formas e gêneros mais usuais do “texto oral” continuaram sendo recorridos, embora sempre readequados. Neste caso é interessante recuperar a distinção que Paul Zumthor fez entre a *tradição oral* e a *transmissão oral*: “a primeira se situa na duração; a segunda, no presente da performance.” (ZUMTHOR, 1993, p. 17) O que se quis aqui, então, não foi recuperar o presente da performance ou aquela oralidade perdida que requeria o imprevisto e a teatralidade do poeta ou *performer* e, concernente aos casos aqui discutidos, do pároco, do pregador, do professor ou de pessoa letrada que lia e fazia ler o catecismo ou o manual em voz alta aos seus catecúmenos e discípulos; tratou-se mais de mostrar a reapropriação daquelas antigas tópicas da *tradição oral* e os seus diferentes usos no contexto dos impressos destinados ao ensino da leitura, isto é, o modo como persistiram nos textos didáticos dos séculos XVIII e XIX aquelas estratégias medievais da transmissão oral dos conhecimentos e da moralidade que se realizava

antes através de récitas, diálogos, cantos, jograis, fábulas e do cancionero popular.

Novamente entra em cena a *Carta de sillabas, ou primeiras lições para bem aprender a lêr e escrever*<sup>62</sup> já apresentada e discutida sob essa perspectiva no item 5 do capítulo 1. Como vimos, esta cartilha representou raro esforço didático no sentido do apelo à memorização que muito caracterizou a pedagogia da iniciação do século XIX implicando na persistência dos gêneros da poesia oral nos exercícios didáticos do ensino da leitura e de rudimentos da gramática.

O que se pode inferir disso é que a história deste curso hegemônico da escrita e da visualidade na era moderna e contemporânea tem esse pequeno capítulo à parte, essa pequena contribuição das cartilhas para o ensino da leitura e da escrita. Observa-se, nesses impressos, a estreita ligação que o autor e os artistas gráficos da oficina de impressão construíram. É possível aquilatar também aí um elo entre o escritor e os ateliês de desenhos e gravuras que sintetiza nos textos impressos algumas relações entre letra e imagem observadas a uma distância cada vez maior da cultura oral, pois, na metade do século XIX, o preconceito da oralidade já estava também em curso: “O falar nunca persiste; o impresso sempre existe”<sup>63</sup>, dizia o Dr. Praxedes como um eco do provérbio chinês que diz que “a tinta mais fraca é preferível à mais forte palavra” (VANSINA, 2010, p. 139). Aqui temos um notável cruzamento entre o oral e o escrito, uma vez que a rima e o provérbio – práticas tradicionais e muito eficientes do discurso e da cultura oral – são empregados, paradoxalmente, na defesa do impresso.

Nos séculos XIX e XX, a escrita e a imagem tornaram-se hegemônicas; na virada para o século XXI, novos meios impactam sobre a voz, o ouvido e a imagem e chega-se até a especular uma revanche ou um retorno forçado da voz. (ZUMTHOR, 2007, p. 15) Nossa relação com a memória também se modificou. Certamente nossa capacidade de memorização se alterou. As revoluções da leitura e da escrita também contribuíram para que na escola houvesse uma supremacia da memorização que vinha causando danos à reflexão. Contudo, a explosão

---

<sup>62</sup> CARTA de sillabas, ou primeiras lições para bem aprender a lêr e escrever. Coimbra: Real Imprensa da Universidade. Com licença do Governo, 1808.

<sup>63</sup> PACHECO, J. P. P. *Ensino-Praxedes. Elementos do falar para correctamente se ler com a melhor pronunção. Tarefa desde a infancia do Dr. J. Praxedes P. Pacheco. Eschola-Praxedes. Propaganda das Provas de Mestre. Algumas já publicadas e distribuidas grátis pelo Professor no Ensino Livre.* Rio de Janeiro: [s.n.], MDCCCLXII, [1862], p. 2.

do número de leitores a partir do romantismo e o fervor da reflexão filosófica desde o iluminismo, estendendo-se até boa parte do século XX, capitaneada pelas revoluções da leitura promoveram a ciência, a escolarização e a reflexão crítica que agora se vê sufocada novamente pela primazia da informação em prejuízo do conhecimento e do pensamento. Mas a oralidade é parte importante da escola e é justamente na escola e nos seus livros, mesmo que em suportes eletrônicos, que ainda se entrevê nesse quase “faz de conta” dos ensaios dos estudos cotidianos os reflexos de uma poética da escrita e uma poética da imagem, mas também se escuta aí os ecos de uma poética da voz.

### 3 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E A REAÇÃO DO LEITOR

*Lá no meu sertão pros caboclo lê  
Têm que aprender um outro ABC  
O jota é ji, o éle é lê  
O ésse é si, mas o érre  
Tem nome de rê  
Até o ypsilon lá é pissilone  
O eme é mê, O ene é nê  
O efe é fê, o gê chama-se guê  
Na escola é engraçado ouvir-se tanto "ê"  
A, bê, cê, dê,  
Fê, guê, lê, mê,  
Nê, pê, quê, rê,  
Tê, vê e zê.*

Zé Dantas/Luis Gonzaga  
Trecho da canção: ABC do Sertão

#### 3.1 OS LIVROS NA ESCOLA DO LER, ESCREVER E CONTAR NO IMPÉRIO: DO AMOR A DEUS AO AMOR À PÁTRIA

A “escola do ler, escrever e contar” que se separava pouco a pouco das instruções do catecismo também ansiava por sistematização, ganhava formas curriculares, um corpo social de estudantes e dispositivos de controle. Estas mudanças podem ser visualizadas nos manuais escolares, mas também nas políticas de constituição da escola pública imperial, espaço privilegiado da constituição dos leitores de manual. Por isso, antes de entrar propriamente nas questões da leitura dos manuais e seus leitores, as quais competem ao presente capítulo, preferiu-se organizar, neste item inicial, uma síntese das condições gerais do estabelecimento de uma escola primária no Brasil na primeira metade do século XIX através da análise das referências existentes nos manuais e da recapitulação de alguns dos principais elementos disponíveis na legislação imperial e nos estudos das reformas das políticas educacionais.

No Brasil, a intensificação do debate constitucional e institucional do Estado Imperial sobre as condições do chamado ensino elementar – processo que deslindou o longo caminho da expansão da

escola pública pós-independência – se constitui num importante terreno para a investigação dos processos de escolarização da leitura, de construção, portanto, de uma cultura escolar do ensino primário no Brasil. Se as reformas, leis e decretos, muitas vezes, não instituíram o que pretendiam, pelo menos, deixaram entrever traços da realidade escolar do império. Ao lado deste debate político-institucional, na própria escola se desenvolveram discursos e atividades que, se estudadas com rigor, podem fornecer muitas referências para se percorrer a história da cultura escolar no século XIX. O grande número de gramáticas e cartilhas de língua portuguesa no século XIX no lugar dos compêndios de latim que predominaram no século XVIII – fenômeno que se inscreve nos processos de valorização da língua nacional, da língua brasílica – está relacionado também às necessidades impostas pelo crescimento do número de escolas ao longo do império.

Conforme Almeida,

a estatística oficial de 1832 elenca, em todo o império, 162 escolas de meninos e 18 de meninas; estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e S. Pedro do Rio Grande do Sul; sobre estas 180 escolas, havia ao menos 40 nas quais o lugar de professor estava vacante, e deste número, 8 eram escolas de meninas. Havia, pois, em todo o Brasil 10 escolas para o sexo feminino (ALMEIDA, 1989, p. 61).

Nesta passagem, o autor não menciona outras províncias que também possuíam escolas primárias, como Espírito Santo, Santa Catarina, Ceará, Maranhão, Alagoas, Paraíba do Norte, Minas Gerais e São Paulo, mas os quadros apresentados pelo próprio autor, referindo-se as escolas primárias nestas províncias, apontam a existência em todas elas, de pelo menos uma escola primária fundada antes de 1832 ou nesse mesmo ano.

O *Parecer do Dr. José Manoel Garcia*, apresentado no Congresso da Instrução de 1884, apontava que

são passados mais de 62 anos depois que o Brasil deixou de ser colônia, [portanto 1884] em que o ensino primário não passava de simples

degrau para o superior, porque a metrópole não reconhecia no povo um direito, nem no poder constituído uma obrigação de desenvolver a intelligencia nacional. (GARCIA, 1884, p. 2)

Sobre o período joanino, Garcia destacava que

Conquanto os commerciantes da praça do Rio de Janeiro tivessem offercido ao governo uma subscrição voluntaria para se formar um capital cujo rendimento annual fosse a bem da educação publica, todavia ao retirar-se a Família Real para Lisbôa, com a população de 3.617.900 habitantes, dos quaes 843.000 brancos, 425.000 mestiços libertos e 202.000 mestiços escravos, 159.500 pretos forros, 1.728.080 pretos escravos e 254.400 indios aldeados, só nas capitaes do Pará, Maranhão, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, S. Paulo, Minas Geraes e Mato Grosso existiam professores régios de primeiras lettras e quando muito aulas de latim, rhetorica e philosophia, accrescendo as de grego, commercio, desenho e línguas vivas no Rio de Janeiro, bem como as de mathematicas e grego na Bahia. (GARCIA, 1884, p. 2)

No entanto, não podemos considerar apenas os números oficiais, visto que havia pessoas letradas que se prestavam a dar aulas de primeiras letras, sem contar os preceptores particulares e padres que ofereciam seus serviços a quem pudesse pagar ou, em alguns casos, gratuitamente. Apenas como exemplo, pode-se recorrer às notícias das primeiras lições de Antônio Álvares Pereira Coruja, um dos autores de cartilha aqui estudados e um dos pioneiros na produção de gramáticas que foram adotadas inclusive em escolas do Rio de Janeiro. Antônio Álvares Pereira, antes de se auto-alcunhar Coruja – apelido que o professor incorporaria a seu nome tempos depois – iniciou seus estudos em Porto Alegre, nos anos que se seguiram a 1816, nas aulas primárias de Maria Josefa e Antônio D’Ávila, este último, popularmente conhecido como o “Amansa Burros”. (MACHADO, 1958, v. 16 n. 1; KLEIN, 2006, v. 1; BASTOS, 2006). A questão poderia ser aqui colocada no mesmo tom das antonomásias daqueles tempos: quantos e quem eram os “amansas” como Josefa e D’Ávila que andavam a mitigar

a suposta parvoíce alheia pelos recôncavos brasileiros nos inícios do século XIX? Difícil dizer. Entre o último quartel do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, autorizados ou não pelas provisões régias, durante a Colônia, e por meio de outras formas de autorização no início do império, dezenas, talvez centenas de professores dedicavam-se ao ensino do “ler, escrever e contar”, especialmente nas capitais, vilas e algumas freguesias. Certamente foram raríssimos nas regiões mais remotas dos lugares mais populosos. Nesses lugares, o contorno da prática de alfabetização é um verdadeiro desafio, o que torna o ensino da leitura e da escrita, no interior da presente pesquisa, uma prática bastante difícil de apreender-se com mais detalhes antes da Independência. Mas o fato é que as escolas públicas no Brasil começam a se espalhar apenas após o processo de emancipação política iniciado em 1822. Como anota o parecerista acima citado,

foi só depois da independencia que se curou seriamente de espalhar escolas publicas primarias por todo o paiz. Á execução da lei de 15 de Outubro de 1827 deve-se o augmento dellas, de modo que em 1834 nas capitaes das províncias da Bahia, Minas Geraes, Rio de Janeiro, São Paulo e Espirito Santo já funcionavam em todos os bairros. (GARCIA, 1884, p 3)

A seguir, reproduz-se um quadro evolutivo do número de alunos e escolas públicas no império entre as décadas de 1830 e 1870 contido no relatório de José Manoel Garcia:

Tabela 1. Número de escolas e alunos no império segundo José Manoel Garcia

<b>Ano</b>	<b>Escolas públicas</b>	<b>Alunos</b>
1838	607	11.445
1845	835	26.581
1852	1.246	45.829
1864	2.058	83.889
1873	3.875	154.351
	Diurnas - Noturnas	Diurnos - Noturnos
	3.792      83	133.238      21.113

Fonte: FBN. GARCIA, José Manoel. Classificação das escolas primarias. 1ª. Secção – 5ª Questão. *Congresso da Instrução*. S. e., S. l., [1884]. *In-Folio*. 8 p.

Ainda segundo Garcia (1884, p. 3), em 1881, o Brasil contava com 5.322 escolas públicas primárias com 168.445 alunos dos dois sexos, em cujo custeio despendeu-se a quantia de 5.305:309\$570.

Ricardo Pires de Almeida indica em torno de oito mil escolas públicas e particulares de instrução primária no final do império e mais de 272 mil alunos. (ALMEIDA, 1989, p. 276)

Deste modo, teríamos um quadro bastante amplo na estatística escolar do império e uma realidade certamente considerável não apreendida pelos números oficiais. Por isso, rastrear as “formas de letramento” e os recursos empregados no processo de “escolarização” da leitura e da escrita do século XIX não é tarefa fácil. É preciso considerar os múltiplos fatores que gravitam em torno dos processos de penetração na leitura e dos processos de “escolarização” das aprendizagens na escola e fora dela. As condições de acesso ao universo de símbolos e signos da escrita alfabética passaram pelas mais variadas formas, sejam elas diretas, indiretas, programáticas ou fortuitas. Não foi nossa pretensão determinar com exatidão (inclusive em números e estatísticas) as condições do “ensinar” e do “aprender” a leitura e a escrita da língua portuguesa no Brasil no século XIX, até porque não há documentos e informações suficientes para tão exigente intenção e porque, talvez isso se configure num falso problema, pois o número não captura os aspectos sociais e culturais das práticas do ensino da leitura. Contudo, foi possível buscar referências em documentos oficiais das sucessivas reformas da instrução pública, na bibliografia especializada e nos próprios manuais. Assim, alguns aspectos das condições do ensino elementar no período estudado, foram-se mostrando na investigação da circulação de manuais – quer seja na mão de particulares, quer seja nas estantes das bibliotecas das escolas jesuíticas, régias e imperiais – e na busca dos indícios dos usos que professores e alunos fizeram desse tipo de livro nas situações de ensino e aprendizado nas casas ou nas escolas.

O que se pôde fazer, então, foi mapear e descrever os principais recursos utilizados na instrução das “primeiras letras”, e o modo como os sujeitos lidam com esses recursos, quer seja nas escolas públicas e privadas, quer seja na educação doméstica, considerando também o trabalho dos preceptores.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vasconcelos (2005), em sua história da educação doméstica e da atuação dos preceptores no Brasil oitocentista, traz um ótimo retrato da prática da educação nas casas. A autora aponta vários elementos que levam a crer que esta era uma prática bastante difundida no século XIX. Sobre os métodos empregados pelos preceptores diz que “existiam os métodos para ensinar a ler e a escrever

Inicialmente, a carência de manuais impressos para uso dos professores e preceptores e para uso nas escolas régias criadas com as Reformas Pombalinas a partir da publicação do *Alvará* de 1759, tanto em Portugal quanto no Brasil, levou Rogério Fernandes a sugerir a “hipótese de que a iniciação à leitura se fizesse basicamente por letra manuscrita, a despeito da existência de cartilhas impressas” (FERNANDES, 1994, p. 247). Neste sentido, mais tarde, os cronistas viajantes do final do século XIX ainda traçavam um quadro lastimável das condições do ensino de primeiras letras e das escolas brasileiras:

Não havia livros impressos em uso nessa escola. Algumas páginas manuscritas eram usadas em lugar de livro de leitura. A educação dos meninos consistia em aprender leitura e escrita, tabuada de multiplicação e talvez um pouco de adição e subtração. [...] Inúmeras escolas, como a que acabamos de descrever, raramente possuem uma página que seja de material impresso, sendo usada para a aula leitura de uma carta escrita por algum comerciante... As crianças estudam em voz alta e em conjunto ... Não há escolas na zona rural, exceto quando um criador de gado ou fazendeiro emprega uma governante ou tutor. ... As escolas semibárbaras acima descritas são mantidas em locais que mais parecem estábulos, carentes de todo o tipo de equipamento, exceto bancos e carteiras rústicos” (COOK *apud* HALLEWELL, 1985, p. 207).

De fato, durante boa parte do século XIX, cartilhas e livros escolares eram raros em muitos lugares, porém, é importante estar atento

---

bastante comentados na época, como o método ‘Bacadafã’, o método ‘Jacotot’, ambos analíticos, e que encontravam opinião bastante desfavorável entre a quase totalidade dos professores, que preferiam o ‘antigo’ método de decomposição das sílabas para o ensino da leitura” (p. 50). Prática antiga, a educação doméstica também é investigada por José Ferreira Carrato em seu estudo das escolas mineiras coloniais; segundo o autor, “pode-se presumir, quase sem perigo de engano, que essas escolas maternas ou de capelães (esta, uma espécie de *schola cathedralis* da Idade Média, em que o mestre era sempre o padre-cura, capelão da casa, da família ou da fazenda, com função correspondente de *scholasticus* medieval) já estariam existindo desde os primeiros anos do surto aurífero.” (CARRATO, 1968, p. 99)

aos possíveis preconceitos, não raros entre cronistas viajantes. Ainda assim, geralmente, as poucas referências – não se sabe com que garantia – remontam, com certa frequência, ao uso da Cartilha de João de Barros. Entretanto, nas primeiras décadas do século XIX, como já foi afirmado anteriormente (p. 76), a *Cartinha* de Barros passou a ser considerada insuficiente e de linguagem ultrapassada. Por outro lado, é possível encontrar numerosas referências a uma diversidade de livros que possivelmente eram utilizados no ensino dos primeiros elementos da língua portuguesa, posto que não se configurassem manuais ou cartilhas de alfabetização: são gramáticas, “leituras juvenis e morais”, “alfabetos com princípios de doutrina cristã”, catecismos, confessionários, “divertimentos instrutivos”, almanaques, cartapácios de sílabas, cartas de nomes, traduções diversas e a clássica literatura portuguesa como *Os lusíadas*, de Camões, e outras obras canônicas.

É da heterogeneidade deste quadro que parece surgir uma necessidade de compêndios para o ensino elementar que reunissem tanto as qualidades literárias, quanto alguma consideração do sujeito a educar. Nos últimos anos da década de 1820, aparecia com mais frequência o discurso da necessidade da composição de obras que, por um lado, traduzissem a complexidade das gramáticas e instruções de ortografia e retórica em compêndios mais simples, destinados aos iniciantes e, por outro, oferecessem um conjunto ordenado de lições consubstanciadas nos modelos ortodoxos de regras e ordenações temáticas de saberes – típicas dos manuais e compêndios – que fossem mais completas do que os “abecedários” e as cartas de sílabas. Isto é, mesmo em se tratando das cartilhas de moral cristã, há neste momento, a necessidade de compêndios em língua vernácula, diferentes dos catecismos estrangeiros e com a preocupação em adequar-se à compreensão de um público específico, especial, isto é, crianças de tenra idade:

A lei de 15 de Outubro de 1827, que providenciou ao melhoramento das Escolas, especificando os objectos, e o methodo do Ensino Publico no §. VI. impoz aos Professores das Primeiras Letras o Preceito de ensinarem os Principios da Religião e Moral Christã, e as Doutrinas da Religião Catholica, Apostólica, Romana, *proporcionadas á comprehensão dos meninos.*

Não sendo facil assignar as proporções exactas de taes *Principios e Doutrinas*, e tendo-se tachado de nimia brevidade, ou prolixidade, os Cathecismos de

origem estrangeira, de que até agora se usa, **parecia conveniente hum Compendio de trabalho pátrio**, para a orthodoxa, e **uniforme** Educação Nacional na Terra de Santa Cruz.<sup>2</sup>

Este reclame do então Senador do Império, o Visconde de Cairu, se compreendido na ordem e no contexto de sua enunciação, isto é, nas palavras introdutórias de sua cartilha, evidentemente denota certa intenção do autor em justificar a necessidade de escritos como este que acabara de publicar. Mas é interessante destacar esse discurso em tom solene, fundamentado na lei, que reivindica a nacionalização dos manuais e a uniformidade da educação. A doutrina religiosa da moral cristã continuará na instrução primária, mas necessitará ser escrita pelos autores da “Terra de Santa Cruz” e adequada à compreensão das crianças. A religião romana, neste discurso, deveria ser também patriada.

Mas esta problemática da falta de compêndios escritos por autores nacionais não era novidade. Ela já vinha aparecendo antes de Cairu e, ainda, iria reaparecer ao longo do século XIX como se verá mais adiante, no final deste capítulo. A necessidade de organização do sistema de ensino público primário e da composição de manuais didáticos nacionais, no império, começou a ganhar destaque, especialmente, com os debates da Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte, em Julho de 1823. O parecer dado pela Comissão no dia 7 é bastante revelador das condições do ensino elementar no Brasil no primeiro quartel do século XIX. Em síntese, segundo os constituintes, carecíamos de sistema, método e compêndios:

A comissão examinando a “Memoria” oferecida pelo ilustre membro desta Assembléa, o Sr. Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado e por ele feita há muitos anos, para reforma dos estudos menores da província de São Paulo, reconhecendo nela um verdadeiro método tanto de ensinar, como de aprender, pelo arranjo analítico com que classifica o começo e o progresso gradual dos conhecimentos humanos, e pela indicação que faz de outras matérias que sucessivamente devem ser

---

<sup>2</sup> CAYRU, [Visconde de.], [José da Silva Lisboa]. *Cartilha da escola brasileira para instrucção elementar na religião do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1831, p. 3-4 (Grifo nosso).

ensinadas, do método a seguir, da escolha dos compêndios e sua composição, lamenta a Comissão os males que tem sofrido a instrução publica por falta de publicação e adoção de um tão luminoso sistema em todas as provincias do Brasil, é de parecer: 1º. Que seja recebido por esta Assembléa, com especial agrado, um oferecimento tão interessante á educação publica; 2º. Que se mande imprimir a sobredita “Memoria” fazendo-se a despeza pelo tesouro publico, para que quanto antes possa servir de guia aos atuais professores e o estímulo dos homens de letras para composição de compêndios elementares emquanto se não dá uma adequada fórma á instrução publica (Sessão de 7 de julho de 1823 *apud* MOACYR, 1937, p. 118).

Com a dissolução da Assembleia em novembro daquele ano, os “Andrada” e seus aliados foram acusados de conspiração e exilaram-se na França. A “memória” de Martim Francisco, irmão mais novo de José Bonifácio e Antônio Carlos,<sup>3</sup> não seria publicada e os votos da Comissão não seriam cumpridos, pois

os “anais” da Constituinte do mez de julho (data do parecer) a novembro (data da dissolução) não disseram mais nada sobre ela. O silencio sobre o assunto nos relatórios dos ministros do Imperio prova que não houve publicidade, pois no tempo, de acordo com a lei de 15 de outubro de 1827, que mandou criar as primeiras escolas elementares, só se cogitava do método lancasteriano (MOACYR, 1937, p. 119).

A importância da Lei de 15 de outubro de 1827 é devida não apenas por ser a primeira, mas a única Lei Geral para a Instrução Pública do ensino elementar da Independência até 1846. Mas ela não

---

<sup>3</sup> Trata-se da chamada *Trindade dos Andrada*: os irmãos José Bonifácio (1763-1838), Antônio Carlos (1773-1845) e Martim Francisco (1775-1844). “Na bibliografia de Martim Francisco é fato a compreensão de que faltam as datas e sobram confusões. Do mesmo modo, sobre a composição de seu sobrenome, nota-se que ora é Andrada e Silva, ora é Andrada Machado, soma-se a isso a reprodução de seu nome aos seus descendentes Martim Francisco II (1825-1886) e Martim Francisco III (1853-1927).” (NEVES, 2000, p. 2).

especifica nenhum compêndio, ou cartilha; a lei, de fato, nos Artigos 4º e 5º, assinala que, nas capitais, vilas e lugares mais populosos, as escolas serão de ensino mútuo e, no Art. 15º, que “os castigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre”. O artigo 6º, no qual está mais especificado o currículo, apenas se diz que haverá preferência “para as leituras a Constituição do Imperio e a História do Brazil”, mas não se vê ali uma especificação maior dos recursos para a execução desse currículo. A lei, neste sentido, adverte que os professores que “não tiverem necessária instrução deste ensino [mútuo], irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”. Fora isso, atribuem-se as responsabilidades dos presidentes de províncias “em conselho” e do Ministro dos Negócios do Império, estabelecem-se os ordenados e a forma de exame público de admissão dos professores, além de outras especificações que não cabe discutir aqui.<sup>4</sup>

Em poucas palavras, ainda que os procedimentos metodológicos e didáticos, nas primeiras regulamentações, não sejam detalhados, é possível notar que, após a Independência, aparecia de forma mais frequente, entre as elites políticas, uma intenção de se desenvolver uma escola e uma “arte da leitura” nacional coadunada evidentemente com os projetos de constituição do império. Tratava-se, pois, de uma elite que

acreditava na construção de um sistema educacional que pudesse instruir e formar um povo que não dificultasse, mas que ajudasse a viabilizar o Estado instituído. Uma elite que acreditava na construção de uma sociedade letrada, que valorizava a escrita e a leitura como sinal de elevação moral (NEVES, 2003, p. 95).

Mas esse fôlego duraria pouco, pois com o Ato Adicional de 1834, que atribuiu a responsabilidade pelo ensino primário às províncias

---

<sup>4</sup> O currículo era o seguinte: “ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos”. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827*. Vol. 1 , p. 71-73. Disponível

em:<[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J\\_19.pdf#page=1](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf#page=1)>. Acesso em: 11 jan. 2012.

e, conseqüentemente, nas palavras de Dermeval Saviani, “legalizou a omissão do poder central nessa matéria” (SAVIANI, 2008, p. 129), fez com que as Assembleias Legislativas Provinciais, apressassem-se em fazer uso de suas novas prerrogativas e votassem sobre a instrução pública, uma “multidão de incoerentes” (ALMEIDA, 1989, p. 64).

Neste sentido, é possível constatar, de um lado, uma demanda e um desejo de expansão e sistematização<sup>5</sup> da instrução primária elementar, inclusive no clamor pelos livros e cartilhas nacionais, e, de outro, as reais condições de produção de recursos materiais, humanos e pedagógicos para estas escolas evidenciando-se, por exemplo, a falta de professores qualificados e de edificações adequadas, a ineficácia da aplicação dos métodos mútuos, a carência de manuais escolares, a ausência de fiscalização ou ineficiência dos meios de controle das autoridades de ensino, além, do insuficiente financiamento público.

Lento, pois, foi o caminho da institucionalização e sistematização do ensino primário na primeira metade do século XIX. As reformas que se seguiram, assim como em 1827, também mencionaram algo no sentido de um método, como a Reforma Couto Ferraz (1854), pela via do ensino simultâneo, e a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) com o ensino intuitivo.<sup>6</sup> Mas, ao que tudo indica, as reformas, em geral, sempre recorreram a algum método em voga, mas pouco detalharam os procedimentos pedagógicos curriculares que se pretendia. Muitas vezes tentavam sintetizar as atividades e os saberes que circulavam na escola, nos meios intelectuais e na literatura do campo, inclusive nos manuais escolares. Neste sentido, o entendimento da institucionalização da cartilha de alfabetização e seus respectivos métodos de abordagem, pouco avançará no acompanhamento das sucessivas reformas ou numa quase impossível investida nesse caos da “multidão de incoerentes” das legislações provinciais. Esse avanço é o que se persegue também nesta tese, e ressalta-se que o aprofundamento da institucionalização dos métodos de alfabetização se dará nos próximos itens deste capítulo, por meio do exame das próprias cartilhas de alfabetização e de alguns

---

<sup>5</sup> Com Dermeval Saviani (2005, p. 80) entendemos por *sistema* “a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”.

<sup>6</sup> Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” e o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879 que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte. Cf.: (SAVIANI, 2008).

documentos como relatórios de fiscais, inspetores de ensino, diretores e professores.

Em resumo, o que se pode dizer até o momento é que as cartilhas, tanto em Portugal, quanto no Brasil, inscrevem-se num processo de laicização e estatização que se inicia com a “filosofia iluminista” pombalina, atravessa o período Joanino e vai até após a independência. Juntamente com a “expulsão” dos Jesuítas, o movimento de valorização das línguas nacionais que propunha o português como base do aprendizado do latim acabará por exigir uma reorganização das gramáticas. Estas, por sua vez, também herdaram a exigência lógica e racional do movimento lingüístico moderno de Port Royal<sup>7</sup>, cujo representante mais ilustre em Portugal foi o Padre Jeronimo Soares Barbosa (1737-1816), tradutor de Quintiliano.<sup>8</sup> No lastro dessas lentas mudanças no ensino das primeiras letras, às quais podem ser somados os processos que produzem uma escolarização da sociedade, constituir-se-ão compêndios para uma tarefa que anacronicamente designamos alfabetização, mas também como coadjuvantes nos processos de constituição moderna de individualização dos sujeitos. É interessante observar uma notável diferença entre as perspectivas de uma educação religiosa/cristã predominante até a virada do século XVIII para o XIX e as perspectivas de um Estado Imperial do século XIX: aquelas fundamentavam-se na catequização através da memorização da palavra escrita, isto é, do conhecimento pela audição, leitura, memorização e repetição das *Escrituras* vertidas no catecismo e reproduzidas nas aulas régias, nas escolas domésticas, no ordinário da missa e dos rituais religiosos, como um meio de arregimentação, proteção e formação de cristãos num regime de múltiplas coletividades, e estas, na escola do “ler-escrever-contar” e nas instruções morais e religiosas como formas de civilização dos costumes e formação do cidadão e do indivíduo, sujeito “livre” agora submetido ao poder do Estado. (BOTO, 1997). No período pós-independência, emerge a exigência de que o estudante saiba se comportar como bom cidadão, que tenha conhecimento para bem servir a pátria e aprenda as regras de fazer bem a todos e que, para isso,

---

<sup>7</sup> Continuadores da filosofia racionalista de Port-Royal como Tracy e Condillac são referenciados nos manuais pesquisados, entre estes, *As Lições de Ler* (1832) de José da Costa Azevedo e no *Novo sistema de instrução preparatoria* (1942) do Padre Marcelino Pinto Ribeiro Duarte.

<sup>8</sup> Além da *Grammatica Philosófica da Lingua Portuguesa*, Barbosa escreveu também a *Eschola popular das primeiras letras dividida em quatro partes*. (RANAURO, 2009).

deva servir-se também de livros adequados preferentemente escritos por autores nacionais. Estas mudanças parecem confirmar também a tese de Claudine Haroche sobre os processos de assujeitamento e individualização do sujeito na história da gramática (HAROCHE, 1992) e, no caso particular dessa tese, também na história das cartilhas de alfabetização. Numa livre interpretação da autora, pode-se dizer que os discursos que concernem à questão da dúvida e da incerteza na crença, nascidos do enfraquecimento da ordem religiosa, da ascensão do jurídico e da ideia de um sujeito livre e proprietário, visam indiretamente à nova forma de assujeitamento do sujeito ao Estado.

Na passagem do Estado Absolutista para o Estado Liberal, da decisão autoritária para a decisão da Assembleia, uma situação nova se apresenta: o imperativo do amor à Pátria. Entre os livros didáticos do império, encontraremos compendiadas não apenas a moral cristã, mas também uma moral leiga, civil e constitucional. Para isso, importante foi constituir cartilhas de civilidade, de civismo, de constitucionalidade, de primeiras letras e leituras correntes e de gramática básica, sem ambiguidades e chances para a dúvida. Assim, as mudanças apresentadas na história da gramática parecem também visíveis na história das cartilhas de alfabetização que terão, ao longo do século XIX, uma tarefa fundamental na constituição de um sujeito civilizado, que deve conhecer a Constituição além da doutrina religiosa e que, finalmente, ame a pátria; assim,

o imperativo do amor à Pátria (componente necessário desta nova forma de assujeitamento) vai, então, constituir a resposta à dúvida e mesmo à desconfiança frente ao poder, logo, à brecha aberta no sistema de crença que o sujeito pode (sendo livre) experimentar. (HAROCHE, 1992, p. 181)

Essas transformações se dão, sobretudo, no interior das práticas que mesclam o oral e o escrito como assinalou Michel de Certeau:

A generalização da escritura provocou [...] a substituição do costume pela lei abstrata, das autoridades tradicionais pelo Estado e a desagregação do grupo em benefício do indivíduo. Ora, essa transformação se efetuou sob a figura de uma 'mestiçagem' entre dois elementos distintos, o escrito e o oral. (CERTEAU, 1994, P. 263)

Especialmente aqui, entram os manuais de “língua materna, história e geografia” como um tripé da nacionalidade ou da constituição desse indivíduo nacional submetido agora ao controle do Estado:

[...] como Deus não governa mais totalmente a conduta humana, vai ser preciso substituir-lhe um poder que estará a altura, a fim de não deixar essa conduta exposta a ela mesma face à incerteza, isto é, exposta à possibilidade de reflexão e da distância crítica” (HAROCHE, 1992, p. 182).

Entretanto, sabe-se que aqueles que formam público leitor – professores, alfabetizando e estudantes do ensino elementar – para os quais foram escritas essas gramáticas, cartilhas e livros de história e geografia não são sujeitos destituídos de subjetividade e autonomia; como leitores, os estudantes farão leituras deformativas dos protocolos e dos contratos estabelecidos pelos autores, farão apropriações diversas, reagirão de forma imprevista, enfim, a atitude de resposta ou de interpretação particular ou coletiva, constitui esse universo quase inapreensível do leitor. Com efeito, é a esse universo que se tentará uma aproximação nas próximas sessões deste capítulo.

### 3.2 RECEPÇÃO, APROPRIAÇÃO E REAÇÃO

Para Roger Chartier (1999), a leitura é, por definição, rebelde e vadia ( p. 7); Michel de Certeau (1994) diz que a leitura é uma atividade desconhecida e que os leitores são viajantes, “circulam nas terras alheias” (p. 262, 269); Jorge Luis Borges pensa a leitura como um ato criativo<sup>9</sup> e Paul Zumthor (2007) considera o leitor “nômade por vocação” (p. 53). Essas e outras justas manifestações da “obscuridade” que é a apreensão da experiência da leitura e da reação do leitor diante do que lê, revelam a dificuldade de se produzir uma história e uma filosofia da leitura e do leitor. Neste sentido, como capturar uma prática esquiva, rebelde e nômade? Essas manifestações relativas ao difícil empreendimento que é a busca das formas de recepção e apropriação

---

<sup>9</sup> BORGES, Jorge Luis. Frases. *Pequena antologia para se ler Jorge Luis Borges*. Traduzido de "Obras Completas IV" - Borges Oral - Ed. EMECÉ. S. d. Disponível em: <[http://pt.scribd.com/doc/6977921/Jorge-Luis-Borges-Pequena-Antologia-para-ser-ler-#outer\\_page\\_85](http://pt.scribd.com/doc/6977921/Jorge-Luis-Borges-Pequena-Antologia-para-ser-ler-#outer_page_85)>. Acesso em: 26 mai. 2011.

dos textos pelos leitores são, mais ou menos, numerosas e correspondentes às teorias e às narrativas que tentaram e tentam desenvolver os estatutos da leitura e do leitor e procuram contar a sua história. São também na mesma proporção das dificuldades as incompletudes e as controvérsias.

Porém, felizmente, no interior dessas teorias e narrativas, existem estudos de inegável competência e valor para a compreensão das “revoluções da leitura” e do universo particular dos leitores; este tema, especialmente na virada do século XXI, vem se tornando cada vez mais importante ao se perceber as novas transformações da história das práticas da leitura que apresentam agora um novo suporte de texto cada vez mais consolidado entre nós: o computador pessoal cada vez mais radicalmente portátil.

Os historiadores vêm mostrando que o impacto da mudança no comportamento do leitor que recorre de forma mais frequente aos meios digitais, não necessariamente em detrimento do códice impresso, pelo menos por enquanto, como se verá a seguir, pode ser entendido no interior de uma ampla abordagem da história das revoluções da leitura, incluindo as importantes alterações nos suportes dos textos e suas implicações nas práticas de leitura. Os estudos de história do livro e da leitura têm sublinhado a necessidade de se compreender a mútua influência entre o livro (seu suporte, suas formas de produção, distribuição, circulação e manipulação) e o leitor com suas práticas de leitura em voz alta, a meia-voz ou em silêncio e suas práticas de leitura intensiva ou extensiva, segmentada ou seqüencial, etc.<sup>10</sup> Entender as transformações do passado – mesmo que seja um passado bastante longínquo – como a que ocorreu na passagem do rolo para o códice ou

---

<sup>10</sup> Leitura *intensiva* é a leitura reiterada de poucos textos ou de um único texto e a leitura *extensiva* é a leitura de muitos textos. Durante os séculos XVII e XVIII, pelo motivo do número reduzido de livros à disposição do público, pela baixa circulação dos livros e pelas práticas das leituras de devoção como a leitura da Bíblia, predominava a leitura intensiva (CHARTIER, 1996). A partir de um estudo dos *commonplace books* (livros de lugares-comuns) Robert Darnton introduziu mais uma oposição na história da leitura: a leitura *segmentada* e a leitura *sequencial*. A leitura *segmentada* é esse tipo de leitura feita principalmente pelos ingleses do início da era moderna, na qual se lia textos de forma intermitente, pulando de um livro para outro, buscando fragmentos conforme o interesse do leitor. Assim, a leitura *sequencial* é, ao contrário, a leitura que acompanha o fluxo da narrativa do início ao fim. (DARNTON, 2010b, p. 164-188).

da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, é um meio bastante instrutivo para se compreender as transformações dos hábitos e comportamentos dos leitores, inclusive, em relação às mudanças que os leitores podem estar vivenciando nesta era digital.

Além disso, a própria constituição de uma “mente alfabetizada” é de suma importância para entender as implicações do surgimento de uma tecnologia no interior de uma cultura. Para a compreensão das mudanças mais atuais, parece-nos fundamental também observar a constituição de mentalidades forjadas no curso da constituição de um “alfabetocentrismo” que tem implicações nos comportamentos tanto dos leitores alfabetizados quanto dos analfabetos. Dito de outra forma: parece importante considerar as consequências do aparecimento daquilo que Ivan Illich (1990) chamou de “alfabetização laica”, isto é, o “complexo de categorias que desde o século XII determinou o espaço mental da população analfabeta como o dos que sabiam ler e escrever”. (p. 12).

Vivenciamos hoje, talvez, a constituição de mentalidades influenciadas pelos *media* que desde o século passado vêm alterando o curso hegemônico do livro e da escrita através da maneira pela qual os novos recursos eletrônicos impactam sobre a voz, a leitura e a imagem. A mediação eletrônica permitiu novas experiências visuais e auditivas através da leitura na tela, pelos novos mecanismos de pesquisa, busca ou produção de informação e conhecimento e pelas novíssimas interações com vozes artificialmente compostas, por conseguinte, abstratas. Estaríamos, pois, no limiar de uma nova mentalidade do leitor da era digital? O aparecimento destas novas tecnologias desde a metade do século XX animou previsões como a de Marshall McLuhan de que a era eletrônica extinguiria a palavra impressa. Jorge Luis Borges foi mais cauteloso: “dizem que o livro desaparecerá, eu creio que é impossível”, assinalava o escritor em aula proferida na Universidade de Belgrano em 1972. O livro como um conceito, independentemente de seu suporte ou gênero, dificilmente desaparecerá. Todavia, esse “cubo de papel e couro”, impresso em tipografia, em *offset*, ou através dos novos recursos digitais de impressão, sim, essa tecnologia de texto, em alguns setores, está cada vez mais em desuso, de modo que se pode considerar plausível o seu desaparecimento. É possível constatá-lo no próprio fato de que o texto do qual retiramos a afirmação de Borges acima citada, foi acessado numa versão digital disponível na *web*.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ver nota 9 deste capítulo.

Mas o lugar dos livros e dos impressos na era digital ainda é privilegiado, e alguns autores consideram que a “morte do livro”, tantas vezes anunciada, parece estar longe de acontecer. Muitas pessoas ainda preferem o códice impresso. Este é o caso de Bill Gates, que é propriamente o maior investidor das novas tecnologias dos *softwares* e editores de texto digitais. O fundador da *Microsoft*, maior e mais conhecida empresa de *software* do mundo, confessou que, para as leituras mais extensas, prefere o material impresso às telas do computador. De acordo com Robert Darnton, fonte destas informações, nos Estados Unidos, agora com seus computadores as pessoas produzem e consomem muito mais do que nunca letras impressas em papel; este fato leva o diretor da Biblioteca da Universidade Harvard a concluir que “o códice à moda antiga, impresso em cadernos de folhas de papel, não está prestes a sumir no ciberespaço.” (DARNTON, 2010b, p. 87)

Sem entrar no mérito da questão da “morte do livro”, o fato é que esse desejo de compreender as implicações dessas novas tecnologias no comportamento do leitor renovou os estudos do campo da história da leitura e impulsionou uma série de estudos que abrangem um recorte temporal bem amplo e bem recuado no tempo em busca das significativas mudanças de comportamento do leitor implicadas pelas tecnologias do livro e da leitura e também pelas diversas transformações sociais das práticas da escrita e da leitura como forma de auxílio na compreensão das transformações contemporâneas.

Entre os estudos de história, existem numerosas e interessantes abordagens que procuram encontrar maneiras de estudar o comportamento do leitor.<sup>12</sup> Alguns encontraram essas possibilidades nos arquivos, tal como o historiador italiano Carlo Ginzburg que, a partir dos documentos inquisitoriais, explorou a vida de um moleiro no Friuli do século XVI. Menocchio, como era conhecido, ao ser perguntado pelo inquisidor sobre suas leituras, demonstrou enorme conhecimento de diferentes títulos e, para cada qual, o moleiro desfiava seus peculiares comentários que foram cuidadosamente registrados pelos censores. Toda essa documentação proporcionou um ângulo privilegiado a Ginzburg. Os autos do processo inquisitório, conforme iam revelando as opiniões do “herege” leitor, ou melhor, as opiniões heréticas de Menocchio sobre os livros que lia e sobre o modo como os lia, reunindo depoimentos de

---

<sup>12</sup> Conferir, por exemplo, CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). *Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado/ UDESC, 2009.

testemunhas, acabaram por revelar um arquivo repleto de informações sobre as práticas da cultura camponesa a que pertencia Menocchio, de modo que o estudo desta personagem, ou melhor, o estudo dos discursos produzidos sobre esta figura e pelo próprio Menocchio, que foi, assim como os depoentes, pessoa bem real, levada aos tribunais da inquisição, esses discursos arquivados produzidos por inquisidores, depoentes e acusado, levou Ginzburg (2006) a uma hipótese geral sobre a cultura popular:

Um indivíduo aparentemente fora do comum acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular – e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa – da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e a Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última nos países católicos. (p. 10)

Numa linha parecida com a de Ginzburg, podemos encontrar outros trabalhos de significativa envergadura, considerando o modo como perseguiram o comportamento e as ideias de leitores que se tornaram, doravante, célebres na história cultural. Tendo por fonte, documentos de sensores e inquisidores, correspondências ou os escritos do próprio sujeito analisado, podemos lembrar os estudos de Robert Darnton a respeito de Jean Ranson e os estudos de Mikhail Bakhtin sobre François Rabelais. Até mesmo o dossiê organizado e publicado por Michel Foucault sobre o parricida Pierre Rivière instiga o faro do pesquisador interessado por esses leitores célebres. As perguntas dos inquiridores de Rivière como “que impressão lhe causou a leitura desta obra e o que você viu nela?” ou “de que outra obra você quer falar?” e as respostas não menos surpreendentes do parricida, provavelmente podem fazer saltar da poltrona o historiador interessado em leitores ou nos possíveis efeitos e formas das recepções da leitura.<sup>13</sup>

Tem-se aí, abordagens que poderiam ser situadas no que se convencionou chamar “micro-história” em que se sobressaem estudos de caso e trabalhos de cunho mais biográfico e minucioso e microanálises como em Michel Foucault e sua equipe que investigou nos documentos

---

<sup>13</sup> [Michel Foucault] *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault*. Tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro, Graal, 1977, p. 20.

do processo de Rivière muito mais a emergência de um discurso médico e judiciário que permite falar de uma verdade sobre o louco e o criminoso do que a singularidade do matricida. Rivière não é aí interpretado como já adiantam os autores na apresentação do dossiê (Eu, Pierre Rivière..., p. XIV) e será justamente essa “recusa de análise e interpretação” que configurará a crítica feita por Ginzburg à Foucault. Ginzburg não considera a singularidade de sua personagem central uma diferença irreduzível e, assim, recupera a noção de “circularidade da cultura” formulada por Bakhtin, em que essas personagens, esses indivíduos como Menocchio, Rivière ou Rabelais e os discursos produzidos por eles e sobre eles podem constituir-se em pontos de encontro e em fontes diretas ou indiretas de uma “influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante” (GINZBURG, 2006, p.18). Enfim, nesses estudos, persegue-se a vida de uma pessoa ou parte significativa dela, explora-se a experiência de um grupo, investiga-se reciprocidade da particularidade de uma região ou de uma instituição com o todo espacial ou institucional, analisa-se um tipo específico de fonte ou, ainda, detém-se num momento preciso, num período de tempo delimitado e restrito. São exemplos desse tipo de investigação os estudos sobre os “livros de lugares comuns” (*commonplace books*), as análises das anotações às margens dos livros (marginalia), a investigação de documentos e avaliações de censores, as genealogias do uso das notas de rodapé, os estudos das coleções criadas para um público leitor específico como a famosa *bibliothèque bleue* ou os próprios manuais escolares e, no âmbito das experiências individuais, os estudos dos relatos autobiográficos nos quais os autores rememoram o aprendizado ou as experiências da leitura.

Já nas abordagens macroanalíticas, destacam-se os estudos de história social quantitativa. O estudo de séries de longa duração oferece uma visão bastante ampla do período moderno no que tange ao comportamento dos leitores. As ondulações nos gráficos constituídos a partir da análise de catálogos publicados na Europa desde, pelo menos, o século XVI, revelam certas preferências e certos hábitos conforme o declínio ou a ascensão de um gênero, de um formato ou de uma temática.

Todavia, os críticos apontam problemas e dificuldades tanto nas macroanálises quanto nas microanálises. Entre as primeiras, constata-se que muitas generalizações parecem genéricas demais para serem satisfatórias e algumas categorias revelam-se muito vagas como “artes e ciências” e “*belles lettres*”. “A história quantitativa dos livros terá de

refinar suas categorias e definir melhor seu foco para que possa ter um impacto considerável sobre as correntes tradicionais” (DARNTON, 2010a, p. 173). Já entre os estudos microanalíticos a dispersão e a disparidade da documentação impedem a constituição de uma visão de conjunto de modo que as divergências nas conclusões podem ser atribuídas muito mais à peculiaridade das fontes do que ao comportamento do leitor. (DARNTON, 2012a, p. 179)

Ainda que não seja o foco do presente estudo, não se pode deixar de lembrar também aqui a importante contribuição dos estudos de renovação da história literária em torno da “recepção” dos textos pelo leitor, principalmente o campo da “estética da recepção” liderado por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser na Alemanha em torno da noção de *Rezeptionsästhetik*. Para Iser, o que constitui o estatuto estético do texto, é a maneira pela qual ele é lido. A obra se constitui também na consciência do leitor através de um processo que envolve absorção e criação. De maneira geral, esses estudiosos colocaram a leitura e o leitor em relevo nos estudos de história e crítica literária estabelecendo, assim, a oposição de dois pólos de investigação: de um lado, a análise imanentista centrada no texto representada – guardadas as autonomias e diferenças entre si – principalmente pelo *new criticism*, o estruturalismo francês e o formalismo russo (salvo as exceções de Tynianov e Bakhtin) e, de outro, a teoria da recepção centrada no leitor, esta por sua vez representada pelo chamado grupo de Konstanz liderado por Jauss e Iser e tributária também dos estudos precursores do polonês Roman Ingarden (LIMA, 1979, p. 10).

Esse deslocamento da análise em direção ao leitor desencadeou alguns problemas tão fundamentais que as tentativas de sua solução tornaram-se o próprio campo da teoria da “estética da recepção” desde os anos de 1970. Esses problemas foram apontados não por opositores do grupo de Konstanz, mas por membros do próprio círculo ou estudiosos que continuaram o debate a partir das questões abertas na hermenêutica literária e na tentativa de compreensão da experiência estética a exemplo de Gumbrecht, Stierle, Warning e Gadamer que ofereceram um conjunto de conceitos ou, pelo menos, um vocabulário bastante complexo da teoria da estética da recepção. Não queremos dizer com isso que não há divergência no pensamento destes autores, pelo contrário, elas são muitas, por isso, inclusive, parece estar fora do alcance deste item uma recuperação exaustiva e em retrospectiva histórica das etapas de desenvolvimento do campo conceitual da estética da recepção, da hermenêutica filosófica (Gadamer) ou da interpretação

(Iser), até porque já existem estudos bastante relevantes nesta perspectiva tais como Wolfgang Iser [et. al.] (1979) e Regina Zilberman (1989).

O que se quer dar relevo nesta menção à estética da recepção é salientar que o esforço de compreensão da experiência estética realizado por esses estudos pode contribuir numa apreensão mais larga da figura do leitor, mas ao mesmo tempo, da própria análise imanente dos textos.

A dificuldade desse esforço de compreensão, ou da tentativa de apreensão da “experiência estética” num escopo teórico é apontada por Luis Costa Lima da seguinte maneira:

a) a experiência estética é uma forma de prazer e de conhecimento *sui generis*, porque conceitualmente não controlado; b) porque conceitualmente não controlado, este conhecimento tanto projeta suas prenoções e expectativas, quanto é passível de tê-las questionadas; c) enquanto integrado na experiência estética, este questionamento não se transformará em uma rede conceitual – pois esta conversão supõe um ato de distanciamento teórico e não estético – mas tenderá a se congelar em novas prenoções ou, se quisermos [...], em novos esquemas de ação. (LIMA 1979, p. 20-21).

Para não cair na concepção de um leitor ideal, isto é, aquele que faz uma leitura correta de um certo texto, os estudos de estética da recepção tenderam a concentrar-se nas indeterminações e nos vazios da interação entre texto e leitor ou entre autor e leitor. Diante da dificuldade de se estabelecer critérios contra a recepção puramente subjetiva e arbitrária, Iser aponta a possibilidade de se identificar as estruturas formadas pelos vazios e suas negações (LIMA 1979, p. 27). Assim, para identificar essas estruturas e para tentar aproximar-se desses espaços vazios deu-se relevo às “condições sócio-históricas que medeiam as diversas formações de sentido.” (LIMA 1979, p. 13). É exatamente neste sentido que parecem distar-se um pouco os trabalhos de Iser e Jauss:

Ao passo que Jauss está interessado na recepção da obra, na maneira como ela é (ou deveria ser) recebida, Iser concentra-se no efeito (*Wirkung*) que causa, o que vale dizer, na ponte que se

estabelece entre um texto possuidor de tais propriedades – o texto literário, com sua ênfase nos vazios, dotado, pois de um horizonte aberto – e o leitor. Com o primeiro, pensa-se de imediato no receptor, com o segundo, ele só se cogita mediatemente. (LIMA 1979, p. 25)

Contudo, houve críticas bastante severas quanto ao alcance da estética da recepção e, ainda, subsistem controvérsias que alimentam essas críticas contundentes, tais como aquelas feitas por Paul Zumthor (2007):

Esse “leitor” é, em verdade, simples entidade de fenomenologia psicológica, ressentido-se singularmente de substância! Iser reforça as posições do “grupo de Constança”...: uma concentração no sujeito, assim desencarnado, da recepção (reduzido de fato à condição de indicador sociológico), parece conseguir fazer do texto uma pura potencialidade, se não um lugar vazio. (p. 51-52)

Apesar de longas, as citações que seguem são por demais esclarecedoras dos impasses na questão da recepção de textos, sejam eles literários, poéticos ou científicos:

Não é menos verdade, no entanto, que toda leitura seja produtividade e que ela gere um prazer. Mas é preciso reintegrar, nesta ideia de produtividade, a percepção, o conjunto de percepções sensoriais. A recepção ... se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão-somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal. Essa consideração deixa formalmente íntegra a teoria alemã da recepção, mas lhe acrescenta uma dimensão que lhe modifica o alcance e o sentido. Ela a aproxima, de algum modo, da ideia de catarse, proposta (em um contexto totalmente diferente) por Aristóteles! Comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar

aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação. Ora, quando se toca no essencial (como para aí tende o discurso poético... porque o essencial é estancar a hemorragia de energia vital que é o tempo para nós), nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade do homem. Falta ver a que nível corporal intervém essas modificações e, sem dúvida, neste ponto não há resposta universal. Acontece que essa correção da perspectiva permite retomar, com bons frutos, muitos conceitos forjados pela hermenêutica e pela Estética da recepção alemã, desde Ingarden e Gadamer. Assim, o conceito caro a Jauss, o de horizonte de expectativas, que implica um acordo entre a oferta e a demanda, texto e leitura, acordo que provoca o surgimento de um sentido apropriável pelo leitor. O da concretização, ... termo um pouco estranho, mas que nos introduz na ordem da percepção sensorial. O que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são, indissolúvelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura, mas que manifestam uma vibração fisiológica. Realizando o não-dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantém. (ZUMTHOR, 2007, p. 52, 53)

Tratando mais particularmente do texto poético, Zumthor assinala que:

O texto poético aparece, com efeito, a esses críticos, como um tecido perfurado de espaços brancos, interstícios a preencher, Lehrstellen, disse um, Unbestimmtheistellen, segundo outro, “passagens de indecisão” exigindo a intervenção de uma vontade externa, de uma sensibilidade particular, investimento de um dinamismo pessoal para serem, provisoriamente, fixadas ou preenchidas. O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele

que vibra, de corpo e alma. Não há algo que a linguagem tenha criado nem estrutura nem sistema completamente fechados; e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem constituem um espaço de liberdade: ilusório pelo fato de que só pode ser ocupado por um instante, por mim, por você, leitores nômades por vocação. Também assim, a ilusão é própria da arte. A fixação, o preenchimento, o gozo da liberdade se produzem na nudez de um face a face. Diante desse texto, no qual o sujeito está presente, mesmo quando indiscernível: nele ressoa uma palavra pronunciada, imprecisa, obscurecida talvez pela dúvida que carrega em si, nós, perturbados, procuramos lhe encontrar um sentido. Mas esse sentido só terá uma existência transitória, ficcional. Amanhã, retomando o mesmo texto, eu o acharei um outro. Falando de “compreensão”, Gadamer a entende como uma interioridade: compreender-se naquilo que se compreende. Ora, compreender-se, não será surpreender-se, na ação das próprias vísceras, dos ritmos sanguíneos, com o que em nós o contato poético coloca em balanço? Todo texto poético é, nesse sentido, performativo, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica, aquilo que ele nos diz. Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, ela está lá. Não se acrescenta, ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como o meu lugar de um dia. E se nenhuma percepção me impele, se não se forma em mim o desejo dessa (re)construção, é porque o texto não é poético; há um obstáculo que impede o contato das presenças. Esse obstáculo pode residir em mim ou provir de hábitos culturais (tal como chamamos o gosto) ou de uma censura... (ZUMTHOR, 2007, p. 53-54).

Críticas como essas, revelam a difícil operação da compreensão ou da historicização dessa que é uma atividade estritamente individual, especialmente a partir do século XVIII quando as atividades de leitura em voz alta e coletiva foram perdendo espaço nas práticas de leitura de modo geral. Ainda que entre os leitores da época pré-romântica – no tempo em que se lia em voz alta em reuniões coletivas onde muitas pessoas tomavam o texto de ouvido e a leitura pertencia à ordem do público – segundo Paul Zumthor, “o encontro da obra e de seu leitor é por natureza estritamente individual, mesmo se houver uma pluralidade de leitores no espaço e no tempo”. O autor lembra que, “essa personalização da leitura foi fortemente acentuada, é verdade, desde que, a partir dos séculos XV, XVI e XVII difundiu-se uma prática puramente visual e muda”. (ZUMTHOR, 2007, p. 54, 55).

Como ato criativo e de interpretação individual, tanto no contato com o texto pelo ouvido em ato coletivo, quanto pela leitura individual e silenciosa, uma leitura pode produzir apropriações tão diversas quanto diversos forem os ouvintes e leitores. “A única dissimetria entre esses dois modos de comunicação se deve ao fato de que a oralidade permite a recepção coletiva” lembra-nos Paul Zumthor, mas em seguida, analisando os possíveis efeitos unânimes do canto revolucionário que move a multidão, o medievalista suíço questiona se essa unanimidade pretendida é verdadeiramente atingida (ZUMTHOR, 2007, p. 55).

As questões em torno da hermenêutica, da interpretação, da subjetividade, da recepção, do sentido e do significado, a nosso ver, estão completamente abertas na filosofia contemporânea, e para os historiadores, as manifestações subjetivas individuais constituem verdadeiro desafio. Neste sentido Gadamer (2008) parece situar razoavelmente o indivíduo como objeto do historiador:

A interioridade da pessoa, o santuário da consciência, não só é inacessível ao historiador, mas o refúgio onde só tem acesso a simpatia e o amor não é, de modo algum, a meta e o objeto de sua investigação. Ele não tem por que querer entrar nos segredos das pessoas individuais. O que ele investiga não são indivíduos como tais, mas o que eles significam como momentos no movimento dos poderes éticos. (p. 290)

Restaria, então, ao historiador da leitura, a investigação dos elementos históricos que indicam o modo como leitores atribuem

significado ao que lêem, ou os sentidos que são produzidos na interação entre texto e leitor. Esse fato, porém, parece ainda não minimizar os impasses de uma historicização da significação e da atribuição de sentidos que parece caminhar muitas vezes pelos jardins da subjetividade. Robert Darnton (2010a) propõe, neste sentido, uma ligação entre a teoria literária e história dos livros:

A teoria pode revelar o leque de reações em potencial a um texto – isto é, às coerções retóricas que orientam a leitura, sem determiná-la. A história pode mostrar quais as leituras que efetivamente ocorreram – isto é, dentro dos limites de um conjunto incompleto de indicações. Prestando atenção à história, os críticos literários podem evitar o risco de anacronismo, pois às vezes eles parecem supor que os ingleses seiscentistas liam Milton e Bunyan como se fossem professores universitários do século XX. Levando em conta a retórica, os historiadores podem encontrar pistas para comportamentos que, de outra forma, seriam desconcertantes, tais como as paixões despertadas desde Clarissa a La nouvelle Héloïse e de Werther a René. Portanto, eu defenderia uma estratégia dupla, que combinaria a análise textual e a pesquisa empírica. Dessa forma, seria possível comparar os leitores implícitos dos textos e os leitores efetivos do passado, e a partir dessas comparações desenvolver uma história e uma teoria da reação do leitor. (p. 195)

Mais ou menos nessa linha, Justino Magalhães (2006) propõe uma articulação entre as análises do micro e do macro, ou melhor, uma articulação entre a particularização e a abordagem serial:

A abordagem serial com recurso a uma hermenêutica suportada nessa mesma abordagem torna possível construir grandes categorias analíticas que permitem incluir e sobrepor-se a casuística escolar. É no quadro das grandes construções seriais que se torna possível projectar uma territorialidade e uma temporalidade que subjazem a determinadas experiências

pedagógicas, e, ainda, que se torna possível acompanhar e traçar a geografia, o itinerário e o destino de um modelo pedagógico, de um autor, ou de um livro escolar. É esse trabalho comparativo que o recurso a bases de dados, por grandes contiguidades geográficas e sócio culturais e por grandes correntes pedagógicas, permitirá obter.

Por contraponto a esta generalização e a esta procura das principais tendências, só a casuística, focalizada em observações aplicadas a certos públicos, a certas instituições, a certos territórios, a certas circunstâncias geográfico-históricas e às utilizações específicas de um texto ou de um manual, permite reconstituir cenas e experiências de leitura e falar de apropriação. É a articulação entre a particularização e as grandes categorias da abordagem serial que permite uma aproximação complexa e aprofundada à história dos manuais, do livro e da leitura. (p. 12)

Em decorrência do que dizem Magalhães e Darnton, esta pesquisa tentou uma articulação entre a particularização e as grandes categorias, entre teoria da reação do leitor e a história do livro e dos leitores, mas é preciso dizer que ela é preliminar tanto nas análises da série constituída, quanto no contato com universos particularizados que permitiram uma observação mais pormenorizada; também não se teve a disposição aqui de uma série constituída a exemplo dos fundos utilizados pela história social quantitativa; foi possível contar apenas com relatórios esparsos, delimitados entre algumas dezenas de anos e referentes, em geral, ao lugar específico do Município da Corte; também não se pôde contar com um depoimento à altura de um Menóquio, de um Pièrre Rivière ou de um Valentin Jameray-Duval e, se caso fosse encontrada uma tão estimada personagem cercada de discurso e substância – o que não seria impossível –, o estudo desta personagem, dentro das limitações desta pesquisa, seria inoportuno, pois exigiria um exclusivo estudo de caso. Assim, a pesquisa procurou, pelo menos, tocar as bordas do universo da leitura considerando esses leitores implícitos e esses leitores efetivos do passado.

Cabe aqui, então, recomendar ao leitor a consulta de algumas dessas sínteses das “bases institucionais” da leitura e considerar no

presente estudo os saberes já produzidos<sup>14</sup> sobre a história da leitura e do leitor e fazê-los trabalhar a favor da presente pesquisa. Também é importante considerar as lições da semântica que indicam que “o significado é uma entidade heterogênea, à mercê de fatores situacionais e contextuais variados” e que o sentido de uma palavra “é construído em situação discursiva, no ato comunicativo, e resulta da interação subjetiva entre emissor/enunciador e receptor/destinatário ou, em outros termos, as instâncias de produção e de recepção da mensagem.” (AZEREDO, 2008, p. 424-425). Apartir disso, na busca pelo estudo do leitor de cartilhas, o pesquisador depara-se com situações de emissores e destinatários implícitos e explícitos, objetivos e subjetivos e para equacionar essas situações deve considerar essas instâncias de produção e recepção dos textos considerando esses diversos contextos, experiências e quadros sociais em que o ato comunicativo se inscreve.

No que diz respeito à leitura de manuais, visualizou-se o problema da tensão entre os agentes, os mecanismos e as práticas que tentam fixar um sentido (instrumentalização) e o leitor que, em meio a restrições e coações ou a sua revelia, desloca, interpreta o sentido ontológico ou até mesmo constrói um sentido outro.

Mas as informações sobre a “recepção” dos leitores de alfabeto, isto é, as indicações sobre a forma como deslocam, interpretam e constroem sentidos, são muito rarefeitas porque demandam, com efeito, da própria limitação da expectativa das lições ou da expectativa dos autores e professores quando registram as reações dos neófitos: “lê de vagar, nada sabe, lê muito pouco, soletra pouco”, etc.”<sup>15</sup>

A maior dificuldade aqui é justamente essa: capturar o leitor-aprendiz de alfabetos com todos os seus méritos e deméritos, com todas as coações que enfrenta e tentando aproximar-se o quanto possível daquilo que ele cria a partir do que lê; no final das contas, os momentos de enfrentamento desta dificuldade podem compor importantes teses no campo da alfabetização e da história da alfabetização, pois o contato com os principais problemas relativos ao ensino da leitura pode ser dado

---

<sup>14</sup> Exemplos de importantes e recentes trabalhos que abordam a leitura são: (DARNTON, 2010<sup>a</sup>); (DARNTON, 2010<sup>b</sup>); (BELO, 2008); (CHARTIER, 1999); (CHARTIER, 2002); (LAJOLO, 2009); (ZILBERMAN, 2009); e (ZUMTHOR, 2007).

<sup>15</sup> MAPPA Estatístico da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1837. Informações contidas no “segundo mappa estatístico” apresentado ao conselho em sessão de 12 de setembro de 1833.

a partir do encontro com a forma pela qual leitores ou, de modo geral, aprendizes de sistemas gráficos, acolhem positiva ou negativamente, certas estratégias didáticas dos métodos de ensino e as estratégias literárias dos textos e dos processos escriturísticos. Seja qual for a reação, ela será, ainda, diferente quanto à leitura do sentido e quanto à decifração das letras:

Por seu lado, as pesquisas consagradas a uma psicolinguística da compreensão distinguem, na leitura, “o ato léxico” do “ato escriturístico”. Mostram que a criança escolarizada aprende a ler *paralelamente* à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. (CERTEAU, 1994, p.263)

Teríamos então duas formas entrecruzadas de *reação* no campo da alfabetização ou da aprendizagem da leitura: a *reação às lições ou às formas do significante e do significado dos códigos alfabéticos* (decifração/ato léxico) e a *reação à leitura do sentido do texto* (ato escriturístico/semântica).

De certa forma, muito do que houve de avanço na qualidade dos métodos de alfabetização e nos campos que a tomam como objeto, a exemplo da psicolinguística e da psicopedagogia, foi resultado da percepção dos professores e pesquisadores em relação à “recepção” das lições pelos estudantes. A forma como estes reagiram aos “contratos” dos autores com seus leitores, aos instrumentos metodológicos, aos gêneros e estratégias narrativas oferecidas pelas cartilhas e livros de leitura, forneceu substância para novas experiências e metodologias. Porém, a colheita das leituras de sentido e de decifração das letras nos infundáveis campos das experiências escolares da alfabetização parece ser uma tarefa monumental e essa tarefa não estava dada no século XIX. É somente com o surgimento de um “movimento para o estudo da criança” a partir dos anos que se seguiram a 1890 (TITONE, 1983, p. 83) quando a pedagogia, a psicologia e a linguística passaram a interessar-se pelos problemas do desenvolvimento linguístico da criança fazendo surgir, com mais força a partir dos anos de 1920, uma psicolinguística, através da qual se passou a estudar não apenas o modo como a criança evolui no uso do instrumento língua, mas também como se desenvolve a aquisição da palavra gráfica, isto é, as capacidades de ler e escrever. Esses estudos produziram métodos de investigação, testes

de análise das diferentes reações dos neófitos durante a experiência da aprendizagem e puderam construir hipóteses mais plausíveis sobre a aquisição da língua escrita.

Porém, é durante o século XIX que a experiência de ensino de grandes coletividades se radicaliza; diferentemente das pequenas escolas, do ensino individualizado que reunia poucos estudantes, o processo de escolarização do século XIX definitivamente colocou em cena uma nova configuração do ensino: grande quantidade de estudantes reunidos num mesmo espaço e num mesmo nível de aprendizado. Neste sentido, o parâmetro mais imediato então existente para o controle da atividade de pessoas reunidas em coletividades eram as práticas militaristas. Isto nos ajuda a compreender como os métodos mútuos, caracterizados fortemente pela ordem e pela disciplina, constituíram-se na saída encontrada na maioria das nações ocidentais para a organização da educação das massas. Neste regime, o aprendizado de um conhecimento era entendido como algo natural (mecânico), se a criança não aprendia, o problema dificilmente era localizado nos métodos e, geralmente, era atribuído a uma incapacidade “natural” da criança. Desta maneira, dava-se muito pouca atenção aos processos mentais do aprendizado da criança e fiava-se cegamente nos poderes da disciplina e da memorização que fariam apenas funcionar o movimento mecânico de aquisição da lectoescrita. O resultado disso é que raramente os professores e intelectuais questionavam a eficiência de determinados métodos e tinham dificuldade de deslocar o problema do método para o problema do funcionamento mental da infância no processo de aquisição da palavra gráfica e pouco se aproximaram dos problemas que vieram a caracterizar o campo da psicolinguística.

Assim, uma história dos métodos de alfabetização no século XIX não dispondo de resultados “laboratoriais” da experiência do aprendizado da leitura, tem apenas os dispersos relatos dos professores e autores de cartilha do período. O recolhimento das suas observações do desempenho dos estudantes com os métodos em voga parece ser um dos poucos caminhos para se aproximar das presumíveis reações dos leitores de alfabeto. A tentativa do desenvolvimento de novos métodos, de alguma forma, indica a preocupação com “o que seria mais eficiente no ensino da leitura para as crianças” denotando, assim, certa preocupação com as reações e os comportamentos infantis. Essas impressões dos professores ou daqueles que tiveram uma experiência de alfabetizador, em geral, foram os motivadores das alterações e mudanças na organização dos métodos; portanto, aproximar-se dessas impressões

pode ser um caminho interessante para a composição de uma história da leitura e dos leitores no contexto da alfabetização no século XIX.

Contudo, essas impressões podem trair o pesquisador. Como vimos, muitas dificuldades foram também historicamente atribuídas a uma incapacidade ou limitação do próprio estudante, de maneira que, normalmente, localizava-se o problema na “incapacidade do aluno” e pouco no método ou nas formas didáticas ou, mais raramente, na necessidade de conhecimento da psicologia infantil, o que demonstra que a localização do problema no aluno não foi feita à maneira do “movimento para o estudo da criança” que procurou entender o funcionamento da mente infantil, mas, sim, como forma de justificar a ineficiência da aplicação de um método; assim, a mente infantil não era entendida como um livro aberto a ser folheado, um problema a ser desvendado; se a criança não aprendia, não era porque haveria consciência de que pouco se conhecia dos segredos dos processos cognitivos, era porque ela era, muitas vezes, considerada indisciplinada, limitada ou incapaz. Também muitas dessas impressões dos professores foram produzidas em circunstâncias especiais, como no caso dos relatórios enviados pelos professores, diretores e delegados de instrução às câmaras municipais, às assembleias provinciais ou aos agentes de fiscalização. Nestas circunstâncias, os relatores omitem os métodos aplicados ou limitam-se a citá-los sem detalhar os procedimentos; dificuldades ou ineficiência dos métodos raramente eram mencionadas ou poderiam ser distorcidas, pois o ato de revelar as reais condições da experiência alfabetizadora poderia suscitar desconfiança das autoridades em relação à qualidade da escola, do método e dos professores em avaliação/fiscalização.

Porém, não se quer afirmar que o estudo programático da psicologia infantil e da aquisição da linguagem no século XX possibilitou desvendar, de uma vez por todas, os segredos dos processos cognitivos em jogo na aquisição da língua escrita. Tampouco se quer opor dois momentos históricos em que o primeiro, em consequência da forte presença da tradição e das práticas da experiência, seria supostamente não científico, e o segundo, pelo desenvolvimento de técnicas de análise, seria supostamente científico; trata-se, sim, de dois estatutos de cientificidade diferentes. São dois momentos distintos em que os interessados no estudo do ensino-aprendizado da leitura perseguem objetivos distintos. Mesmo atualmente, com a diversificação das técnicas de abordagens, os processos internos de cognição são ainda bastante desconhecidos e, no campo da história da leitura, como

assinalou Robert Darnton (2010a), “ainda não criamos uma estratégia para compreender o processo interno pelo qual os leitores entendiam as palavras.” (p. 184)

Assim, mesmo com todas as restrições já apontadas, parece que uma história dos métodos de alfabetização e da reação dos leitores de cartilha do século XIX, não deve prescindir das impressões dos professores e autores. Mesmo que estejam mais próximos de uma determinação prévia e de uma instrumentalização da leitura e mais distantes das formas da recepção, documentos como os relatórios enviados para as comissões de inspeção, depoimentos de memorialistas, a literatura e os debates travados no interior dos próprios livros didáticos exercidos em defesa de um ou outro método, são, ainda, os melhores meios para se aproximar das reações e apropriações dos leitores alfabetizando e para descrever a história dos métodos de ensino-aprendizado da leitura *muito* antes da ascensão de uma psicolinguística aplicada à alfabetização, considerando que esta última foi definitivamente possível a partir do desenvolvimento de seus próprios métodos de pesquisa sobre os processos cognitivos do sujeito ao longo do século XX, especialmente com Jean Piaget, a partir do final dos anos de 1920 e mais rigorosamente relacionada à *psicogênese da língua escrita* com Emília Ferreiro, nos anos de 1970.

### 3.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: MÉTODOS-SISTEMA E MÉTODOS DE ABORDAGEM

Uma forma de aproximação com os modos pelos quais os leitores reagem aos textos/discursos que lhes são colocados é aquela em que se parte do modo como o emissor do discurso inicial, isto é, do discurso da cartilha, considera, compreende e instrumentaliza o destinatário, o leitor aprendiz da leitura.

#### 3.3.1 A leitura instrumentalizada

Em artigo já citado anteriormente, Justino Magalhães (2006) assinalou que “a leitura escolar é uma leitura instrumentalizada” (p. 12). Segundo o autor,

no seu modo de construção, como a orientação para um destinatário, o manual escolar distingue-se de outros livros porque apresenta orientações explícitas relativamente ao comportamento do leitor. O manual escolar é proativo, disciplinando o ato de ler. (MAGALHÃES, 2006, p. 12).

Esta instrumentalização, portanto, é composta tanto pelos elementos que constroem os lugares – inclusive espaços físicos, quanto pelos instrumentos e procedimentos que disciplinam os corpos dos sujeitos leitores na prática do ensino-aprendizado dos códigos alfabéticos e da leitura.

Para compensar a dificuldade da interpretação dos sentidos produzidos pelos leitores em apreço, optou-se muito mais pela via de um estudo de *como os lugares e os sujeitos eram disciplinados* no ensino elementar das primeiras letras e *como esses sujeitos eram instrumentalizados* para a atividade da leitura das cartas, cartilhas e manuais, do que pela via de uma história hermenêutica da leitura. Coube até aqui apenas um balanço especulativo das possibilidades de uma história dos leitores neófitos, entretanto sem necessariamente desenvolver cada uma delas.

Logo em seguida à constatação de que a leitura escolar é instrumentalizada, o autor supracitado pergunta: “Em que medida o manual é portador de marcas que indiciam e orientam essa instrumentalização? Como recolher, caracterizar e organizar essas marcas, no quadro de uma investigação?” E são justamente estas marcas, segundo Magalhães, “que conferem um estatuto ao manual escolar e o situam como ponte e como mediatização entre a leitura e a pedagogia.” (MAGALHÃES, 2006, p. 12). Assim, o caminho para a busca dessas marcas, iniciou-se pela análise desses artefatos que restaram no terreno da alfabetização “escavado” até aqui, isto é, a partir da análise dos documentos, foi possível visualizar certa quantidade de indícios de uma instrumentalização da leitura escolar presentes nas cartilhas, métodos e discursos.

Ao apresentar e discutir a instrumentalização que, por sua vez, implica também no exame da recepção e da apropriação<sup>16</sup>, estamos já

---

<sup>16</sup> A *apropriação*, considerada na perspectiva apontada por Roger Chartier, centra sua atenção nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias. Permite pensar as

tocando as bordas do universo da leitura, descrevendo seu ambiente, seus recursos pedagógicos e didáticos, seus dispositivos de controle e disciplinamento, seus métodos e discursos que, em conjunto, podem oferecer um esboço aproximado da prática da leitura escolar do período imperial.

A crítica aos métodos feita pelos professores – por isso a importância da busca dos depoimentos dos professores e dos professores-autores – pode trazer indícios da recepção dos textos, pois nela se esboçam certas situações do aprendizado dos neófitos que sinalizam para os modos como estes respondem ao que estão conhecendo, isto é, aos saberes com os quais estão sendo colocados em confronto. Todavia, o bom ou o mau desempenho do estudante nem sempre decorre do método. Há muito a ser dito da experiência de um professor que utiliza um manual para ensinar a ler a seus estudantes. Entre o livro e o estudante existe uma experiência pedagógica que pode independe deste ou daquele método. De qualquer forma, não sendo possível acompanhar o instante da recepção em sala de aula ou uma situação biográfica de um estudante – até porque as memórias produzidas sobre a experiência da alfabetização são raras e produzidas em circunstâncias especiais, com todas as condições da rememoração, isto é, tendo em vista que a memória é seletiva, é reinterpretação, portanto é já outra visão sobre o fato rememorado, produzida em outro contexto da vida do memorialista –, o “relato” de um professor, de um autor ou de um professor-autor parece ser uma forma razoável para se aproximar do plano da recepção dos textos; a partir desses relatos e da análise dos métodos é que se tentou essa aproximação através da descrição do ambiente e das marcas que indicam e orientam a instrumentalização da leitura.

É difícil estabelecer uma periodização linear da “evolução” do processo de institucionalização da cartilha de alfabetização por meio de uma arqueologia de seus métodos, principalmente pelas lacunas de informações, ou melhor, pela dispersão dos resíduos e dos artefatos que encontramos no terreno da instrução das primeiras letras. Os autores e editores omitem referência, mascaram soluções didáticas, superestimam pequenas novidades. Assim, o contorno desse desenvolvimento torna-se um empreendimento arriscado. Pode-se facilmente ser levado a generalizações imprecisas. Mas é preciso arriscar e, para poupar o leitor

---

diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção. (CHARTIER, 1989, p. 136).

das contendas pessoais e dos fisiologismos, a seguir, apresentamos uma exposição resumida desse quadro de alterações metodológicas na manualística da alfabetização e na prática alfabetizadora do império.

### 3.3.2 Métodos-sistema entre preceptores, monitores e professores

Antes de assinalar o que se entende por método-sistema, parece convir aqui, resumir o currículo das classes iniciais, pelo menos até a metade do século XIX. De acordo com diversos documentos que se pôde consultar, o currículo mínimo da escola primária ou da instrução elementar era o ensino da leitura, da escrita, da aritmética elementar (somar, subtrair, dividir e multiplicar), e da doutrina cristã (catecismo). O tempo destinado a esse ensino variava bastante entre um e quatro anos. Este era o currículo mínimo, mas pôde-se notar que algumas escolas ampliavam e diversificavam mais este currículo elementar incluindo, por exemplo, história (cronologia), línguas mortas como o latim e o grego, línguas francesa e inglesa e retórica. Outras escolas, ainda, se sofisticavam com aulas de dança, música, desenho, e belas artes, e, nas escolas de meninas, além das instruções mais elementares, ensinavam-se boas maneiras, bordado e tarefas domésticas.

Dito isto, que tipo de método ou sistema era utilizado para organizar essas classes e distribuir o currículo?

O que se entende, pois, aqui, por *método-sistema* é a forma ou o procedimento de organização de qualquer situação de ensino-aprendizagem. O impulso de estabelecer esta designação teve como objetivo diferenciar os *métodos de organização* das lições na classe dos *métodos de abordagem* do ensino da leitura, isto é, dos métodos de alfabetização propriamente ditos, os quais serão tratados no próximo item. No ensino elementar (primário), até a consolidação de um sistema seriado e organizado em grupos com média de duas a quatro dezenas de estudantes, separados por classe e dirigidos por um professor, o mais próximo do que está em vigor no Brasil, existiram, pelo menos, três formas de organização das situações do ensino elementar durante o século XIX e começos do século XX. Os principais métodos-sistemas eram: o *individual*, o *simultâneo* e o *mútuo*.

O *método individual*, como é fácil perceber, é um sistema no qual um professor encarrega-se do ensino de um único estudante. É o mais antigo dos métodos, sua origem, quase imemorial, remete à antiguidade grega, e, ao longo dos tempos, ele instituiu o famoso par mestre e

discípulo. Entretanto, o método individual pode ser entendido como a prática pela qual o mestre se encarrega não apenas de um, mas de vários estudantes, isto é, podendo formar uma classe com vários estudantes de diversos níveis, mas a lição ainda será dada individualmente. Assim, este método não necessariamente considera a classe; ele se concentra na lição, isto é, não importa o número de alunos numa classe, pois a lição será transmitida individualmente. Até hoje o método individual é utilizado em situações particulares, como no atendimento a pessoas com necessidades especiais.

O *método simultâneo*, de maneira geral, é descrito como aquele método empregado em uma classe em que um professor se encarrega da instrução de vários estudantes, independentemente se estejam no mesmo nível de instrução. Neste método tem-se exclusivamente um professor e um coletivo de estudantes, e essa é a principal diferença em relação ao método individual, aquele do mestre e seu discípulo. No método simultâneo, a classe pode ser composta por estudantes de níveis diferentes e, neste caso, o professor servir-se-á também do método individual, pois numa classe heterogênea, os estudantes são individualizados (reduzidos/agrupados) conforme os níveis de instrução e as lições são, portanto, transmitidas de forma individualizada. Quando se tem um coletivo de estudantes com o mesmo nível e na mesma classe, e a lição é transmitida de forma simultânea para toda a classe, considera-se também aí uma aplicação do método simultâneo, pois, obviamente, a lição é transmitida de forma simultânea para toda a classe. De qualquer forma, o método simultâneo geralmente é considerado como sendo aquele em que a classe é heterogênea uma vez que os estudantes não ocupam o mesmo nível de instrução e o professor vira-se como pode para atender a todos “simultaneamente”, distribuindo lições de forma individualizada a um estudante ou a pequenos grupos. Durante o século XIX, a maioria dos preceptores particulares que ofereciam seus serviços às elites rurais e à burguesia fazia uso deste método. Em suas casas ou nas casas das famílias dos estudantes, esses preceptores, geralmente, se responsabilizavam por um pequeno número de estudantes formando-se uma classe que era quase sempre heterogênea, pois, muitas vezes, se tratava da própria prole de um único contratante constituindo-se, portanto, uma classe com níveis e idades distintas. Assim, a alternativa de reunir todos os estudantes com disparidade de níveis de instrução e idade em uma mesma classe, era compensada com as lições individualizadas; neste caso, não obstante o preceptor encarregar-se simultaneamente de um coletivo, as lições eram,

pois, individuais. Esta forma simultânea de reunir uma classe com estudantes de níveis diferentes sob a direção de um único professor que transmite as lições de maneira individualizada foi bastante longeva, e até bem pouco tempo, nas regiões rurais do Brasil, nas chamadas escolas isoladas ou escolas rurais do ensino primário, este método era bastante recorrente e é possível que seja utilizado ainda hoje em lugares mais remotos e carentes de professores.

Por sua vez, os *métodos mútuos*, são aqueles que reúnem uma classe bastante numerosa que pode chegar a mais de uma centena de estudantes; o caráter mútuo é justamente definido pelo uso de sistemas de monitoria pelos quais os estudantes mais adiantados, chamados monitores ou decuriões, auxiliam o professor na transmissão das lições ou responsabilizam-se quase inteiramente por elas nas situações em que o professor limita-se apenas a fiscalizar o trabalho desses monitores.

A rigor, poder-se-ia separar os métodos-sistemas do século XIX, relativamente a sua aplicação, em apenas duas formas: uma forma individual e uma forma coletiva, pois, ou o professor ocupa-se de um único estudante ou de um grupo; o ato de individualizar estudantes conforme os níveis, mesmo se tratando de uma classe heterogênea, na verdade, foi o protótipo da escola moderna que foi se consolidando durante o império, na qual se dividiram os níveis de ensino em classes homogêneas, conforme a idade ou o progresso do estudante e, para cada classe ou nível, instituiu-se um currículo mínimo pré-definido e garantiu-se, pelo menos, um professor.

Entre o individual e o coletivo, o que muda é a forma de transmissão das lições. Com o perdão da redundância e da obviedade, teríamos o seguinte a) no método individual, naturalmente, a lição é transmitida individualmente; b) numa classe heterogênea dirigida por um professor apenas, a lição permanece individualizada para um ou mais estudantes conforme a idade e o nível da instrução, pois os estudantes estão reunidos na mesma classe e sob os cuidados do mesmo professor; c) uma classe coletiva e homogênea em que a lição é transmitida pelo professor de forma simultânea para toda a classe, respeitando o currículo (modelo atual); e d) uma classe coletiva homogênea, ou heterogênea, em que as lições são transmitidas com o auxílio de monitores.

Como já foi demonstrado no início deste capítulo, na própria Lei de 15 de outubro de 1827 e nos projetos de sistematização do ensino público como a *Memória* de Martim Francisco, havia indicações para se fazer uso dos métodos de monitoria como o *Método Lancaster*. E é

justamente por meio de projetos elaborados pela elite política de formação intelectual europeia e por decreto que o Estado Imperial vai propagando o método lancasteriano. Além de Martin Francisco, já na segunda década do século XIX, Hipólito da Costa divulgava ideias pedagógicas inglesas, voltadas ao ensino mútuo, no *Correio Brasiliense*, e, em meados de 1819, Eusébio Vanério<sup>17</sup> enviou um projeto a D. João VI em que propunha um manual para o ensino de leitura, escrita e aritmética pelo ensino mútuo lancasteriano (NEVES, 2003, p. 82). Entre os atos do poder legislativos, ganha também destaque o Decreto de 05 de agosto de 1833 que “providencia sobre o provimento das cadeiras de primeiras letras pelo methodo Lencasteriano nas Provincias onde este não se acha em prática”.<sup>18</sup>

O método mútuo de Lancaster, também chamado *Lancasteriano*, *Método de Ensino Mútuo*, *Método Monitorial*, *Método Inglês de Ensino*, *Método Lancaster de Ensino* e também como *Sistema de Madras*, é um método pedagógico formulado no início do século XIX por Joseph Lancaster (1778-1838), e insere-se nos modelos de ensino mútuo. O emprego da prática mutual no ensino é antigo e chega a ser comum encontrar referências de seu uso, por exemplo, na antiguidade, entre gregos e judeus. O ensino mútuo também foi recomendado ou empregado por Comênio e La Salle, mas foi rigorosa e racionalmente organizado e difundido por Lancaster e pelo também inglês Andrew Bell (1753-1832).

No Brasil, os métodos mútuos foram instituídos oficialmente a partir da experiência do método lancasteriano, no período que marca a descolonização e a instituição do Estado Nacional. A instituição oficial do método lancasteriano, nestes termos, foi amplamente estudada pela Professora Fátima Maria Neves em sua tese intitulada “O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)”. Nesta pesquisa, a autora mostra as formas de circulação desse método e sua apropriação pelas elites ilustradas brasileiras, sua rígida disciplina como recurso para os agentes da ordem, suas práticas educativas disciplinares nas escolas brasileiras e seu caráter de inovação disciplinar na pedagogia moderna. A trajetória deste método da

---

<sup>17</sup> Segundo Fátima Maria Neves, Eusébio Vanério produziu a “mais completa e minuciosa tradução do método [mútuo/lancasteriano] em língua portuguesa/brasileira que se tem notícia.” (NEVES, 2003, p. 82).

<sup>18</sup> Coleção de Leis do Império. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-17/Legimp-17.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

Inglaterra ao Brasil, as minúcias pedagógicas, sua modernidade e as múltiplas formas de seu uso são aí competentemente analisadas de modo que, para um aprofundamento maior neste assunto, recomendamos a consulta desta pesquisa, bem como, de outras pesquisas igualmente importantes sobre o assunto como os trabalhos organizados por Maria Helena Bastos e Luciano Mendes Faria Filho (1999).

Nos papéis pesquisados no Arquivo Nacional<sup>19</sup> e no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro<sup>20</sup>, os quais, juntos, cobrem uma boa parte do século XIX para o Município da Corte, é possível constatar a utilização desses três métodos – individual, simultâneo e mútuo – de forma exclusiva ou combinada tal como se lê no relatório do Colégio da Praça da Aclamação, no item que assinala o método de ensino praticado:

Um complexo do ensino individual, simultâneo e mútuo, e de quanto a experiência nos tem mostrado demais proveitoso, sendo o método de ensino mútuo o que menos ou quase nada concorre para a instrução propriamente dita ao mesmo passo que as suas práticas disciplinares são as mais profícuas para a boa disciplina escolar.<sup>21</sup>

Porém, os propósitos governamentais brasileiros apontavam para a constituição de uma educação uniforme, particularmente das primeiras letras. Assim, a utilização exclusiva do método individual ou mesmo o uso combinado deste com outros métodos não eram práticas bem-vistas pelas autoridades públicas que pretendiam alterar ou suprimir por completo a hegemonia do método individual através da propagação dos métodos mútuos durante o século XIX. O método lancasteriano, aos olhos das autoridades políticas, apresentava-se como especial possibilidade para a condução de uma instrução elementar apropriada às classes trabalhadoras sem perigo para a ordem constituída. Contudo, o

---

<sup>19</sup> AN. Fundo Educação. IE<sup>1</sup>445 e IE<sup>3</sup>259.

<sup>20</sup> AGCRJ. Códice 10.4.20.

<sup>21</sup> AN. Fundo Educação. IE<sup>1</sup>445. Relação pedida ao abaixo assinado pelo Ilustríssimo Senhor José Antônio Meneses Brasil, relativa ao nome do Diretor do Colégio da Praça da Aclamação n. 11, dos mestres que nele ensinam, autores seguidos, método de ensino, doutrinas transmitidas, e n. e aproveitamento dos discípulos para ser apresentada à Ilustríssima Câmara Municipal desta Corte em sessão de 21 de março corrente. Francisco Cipriano Valdetaro. Rio de Janeiro, 21 de março de 1843.

método individual ainda foi o mais praticado entre os professores e permaneceu em franca utilização, a despeito das críticas de que foi alvo, até a virada do século.

Organizar e oficializar a carreira docente, difundir compêndios e, principalmente, promover campanhas contra a manutenção do método individual e defender a ideia de um método único para todas as províncias, para a instrução pública, estava dentro do contexto da luta pela uniformidade e regularidade política. (NEVES, 2003, p. 246)

Se o método individual persistiu durante o império, então se pode inferir que a resistência à uniformização existiu durante quase todo o século XIX, não obstante as reclamações pela liberdade de escolha em oposição à exclusividade de um único método sejam mais aparentes no último quartel do século XIX.

Assim como nos relatórios pesquisados no AN não se percebiam críticas dos métodos ou as reais condições de sua execução, nos relatórios do AGCRJ as informações são ainda mais escassas, pois, aí, seus relatores se limitam a citá-los. Nestes documentos, apenas pode-se ver, por exemplo, que em 1853, no Rio de Janeiro, na Freguesia de Irajá, praticava-se o método simultâneo e, no Engenho Velho, o método Lancaster; entretanto, conforme assinalado pela literatura sobre os métodos mútuos e segundo alguns autores de livros didáticos, já se tinha consciência dos problemas que perturbavam o andamento da prática dos métodos mútuos desde os primeiros anos das campanhas de sua implementação. Na tese acima referida, Fátima Maria Neves, pesquisando os relatórios de professores e inspetores na província de São Paulo, assinala depoimentos mais detalhados dos problemas da aplicação dos métodos lancasterianos desde, pelo menos, 1832, tais como problemas de instalações inadequadas, a divergência dos modos de aplicação do método de Lancaster em geral e, em particular, sobre a divergência nas nefastas formas de punições (castigos morais x castigos físicos). Além desses problemas, existiam ainda diversas outras resistências que advêm da própria reação das classes populares em submeter-se aos programas estatais civilizatórios de construção de uma nação monarquista, empreendidos através de instituições e pequenas instâncias de poder como a escola, por meio de dispositivos de disciplinamento das massas. Não obstante esses problemas, o Estado

insistirá nos programas uniformizadores como garantia da centralização do poder que fará com que os métodos mútuos arrastem-se por todo o período imperial (NEVES, 2003, p. 137 *et seq.*).

Se não é fácil encontrar indícios das reais condições dos métodos-sistema nos relatórios escolares pesquisados no município da corte, entre os autores de cartilha, esse tipo de análise é mais recorrente. No momento em que muitos pareciam adotar determinados métodos de forma acrítica, alguns autores não se eximiram de considerações mais detalhadas sobre os métodos em voga. Apesar de as críticas mais contundentes aos métodos de monitoria ganharem mais visibilidade no último quartel do século XIX, desde a década de 1850, é possível encontrar, no interior das cartilhas, críticas muito lúcidas dos limites dos principais métodos então praticados:

Fallemos de methodos.

Podemos reduzir a trez os methodos mais conhecidos do ensino primario: o individual, o simultâneo e o mutuo.

O methodo individual tem muitas vantagens preciosas. Por via d'elle o preceptor, ou professor contrahe um intimo conhecimento das disposições, do gênio, do caracter, das inclinações e da vocação do alumno; e por consequencia achase habilitado para formar-lhe o coração, e dirigir-lhe a intelligencia. Mas tem este methodo dous grandes inconvenientes. Carecia que houvesse, como no Emilio de Rousseux, um professor para cada discípulo; e este discípulo, assim isolado, seria de um caracter insociável; e o seu saber seria como o ouro do usuário, que só aproveita á grosseira cobiça de quem o aferrolha.

O methodo simultaneo tem reconhecida vantagem sobre o individual. Um só professor pôde encarregar-se d'um número proporcional d'alumnos. O espirito de associação no trabalho, a harmonia e a concurrencia de seus esforços, o espirito de ordem e de emulação são vantagens de reconhecido apreço; mas com estas vantagens vem de involta alguns inconvenientes. Examinemo-los. O numero d'alumnos que por este methodo um professor pôde instruir e dirigir com fructo não pôde ser muito considerável. Além d'isto, por menos numerosa que seja a classe

todos os alumnos não podem estar no mesmo gráo de progresso. D'aqui vem, que necessariamente ou os mais adiantados ficarão estacionários á espera dos mais atrasados, ou então estes, privados do auxilio e da direcção immediata do professor, ficarão embaraçados nos primeiros tramites do ensino.

O methodo de ensino mutuo permite a um unico professor dirigir e instruir por si, e por via de seus monitores, a um grande numero de alumnos, bem como a voz do coronel, com o auxilio dos seus capitães, póde dirigir e fazer mover um regimento nas suas respectivas evoluções. Além d'isto o espírito de ordem, a gymnastica physica e moral, por assim dizer, que se imprime no animo dos alumnos; as relações praticas e experimentaes de mando e obediência que há desde o professor até ao ultimo dos monitores, são por certo vantagens de muito alcance, especialmente se ellas fõrem desenvolvidas e postas em pratica por pessoas idoneas

Este methodo seria o methodo por excellencia para fazer bons soldados; mas para a ordem, para a situação civil, os alumnos tornar-se-hão um dia, ou cidadãos licenciosos, pela oscillação das demissões e nomeações de monitores, por essa autoridade vacilante e aniquilada de um momento para o outro por um esforço intellectual do subalterno, ou então cidadãos de uma obediência passiva, sem vínculos de dedicação, mas coagida, como é a do soldado para com o coronel.<sup>22</sup>

Apenas para reiterar as variações da definição do método simultâneo, percebe-se aqui que o autor considera-o como comumente se considerava na época, isto é, como aquele em que a classe é necessariamente heterogênea, pois “todos os alunos não podem estar no mesmo grau de progresso”. Mas o que realmente merece destaque nas considerações do autor é sua plena consciência crítica das qualidades e limitações de cada método, inclusive, daquele propagado pelo Estado Imperial.

---

<sup>22</sup> ALMEIDA, Francisco Rapozo de. Memória do methodo mnemonico de ler, escrever e contar. Rio de Janeiro, Typ. de N. L. Vianna e Filhos, 1856, p. 9-11.

### 3.3.3 Métodos de abordagem no ensino-aprendizado da leitura e da escrita

Conforme foi assinalado na introdução desta tese, o conceito de alfabetização consolidou-se apenas a partir do final do século XIX. Assim, optou-se pela designação “métodos de *abordagem*” no lugar de “métodos de *alfabetização*” no intuito de agenciar de um termo neutro para não haver conflito com o léxico dos saberes empregados no ensino das primeiras letras no início do império. O que aqui se entende por *método de abordagem* é a forma pela qual se aborda o processo de ensino da lectoescrita. São as formas didáticas empregadas por professores e autores de cartilhas para ensinar a ler e escrever.

Durante o século XIX e começos do século XX, pelo menos, dois métodos disputaram a preferência de professores e autores brasileiros: o *método sintético* e o *método analítico*. O primeiro predominou nos primeiros três quartos do século XIX, e o segundo, na virada do século. O *método sintético* aborda o ensino da lectoescrita a partir de unidades menores que a palavra, tais como a letra, a relação letra-som, ou a sílaba, em direção à palavra. O *método analítico* – também chamado *global* mais para o final do século XIX –, por sua vez, parte da palavra, ou de unidades maiores como a frase, a oração e o texto.

Antes, porém, de apresentar um esboço desses métodos de abordagem e seu emprego por professores e autores de cartilha no período em estudo, convém assinalar que não pretendemos traçar uma nova classificação e nem uma descrição detida e detalhada da história desses métodos e das disputas em torno deles, uma vez que já existem importantes e numerosas pesquisas dedicadas à bem conhecida *querela dos métodos* (BRASLAVSKY, 1971), ou *guerra dos métodos* (CHARTIER, A-M., 2007), isto é, às acirradas disputas sobre a pretensa definição de qual seria o “melhor” ou o “mais eficaz” método para o ensino da leitura. Pretendeu-se aqui, apenas, deter-se nos métodos que vigoraram no Brasil durante o século XIX e observar as formas e as alterações no seu uso no interior das cartilhas e nas práticas escolares do período em estudo.

Todavia, agrupar o complexo de variantes desses métodos sob o rótulo de “métodos tradicionais” não parece uma medida razoável como o fazem alguns autores em resumos presumidamente totalizantes da história da alfabetização. Sobre a classificação dos métodos sintéticos e analíticos, poderíamos traçar um quadro de suas definições desde as

contidas nos dicionários de pedagogia de Ferdinand Boisson (1888) e J. Guillaume (1911), passando por uma enorme quantidade de estudos psicológicos, linguísticos e pedagógicos entre os anos de 1930 e 1970 até o momento em que os estudos paradigmáticos de Berta P. de Braslavsky (1971) e de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) parecem dar início à periclitância da querela dos métodos. Ferreiro, por deslocar a questão do método para a questão do sujeito cognoscente e desfazer a confusão entre métodos de ensino e processos de aprendizagem; Baslavsky, por traçar um panorama histórico e crítico muito completo sobre a origem, a evolução e os fundamentos psicológicos dos principais métodos utilizados no ensino da leitura, revelando as qualidades e limitações de cada método sem defender apaixonadamente uma ou outra abordagem como se vinha fazendo até então, pois a autora realiza e recorre a rigorosas experiências científicas.

Mesmo que o esboço que se fará a seguir de algumas das principais características e variações do emprego desses métodos no Brasil revele, aos poucos, suas formas e definições, parece razoável antecipar uma definição e uma classificação resumida desses métodos. Por ser desenvolvida no interior de um abrangente estudo do quadro histórico, conceitual e metodológico dos métodos sintético e analítico, a classificação realizada por Berta Braslavsky parece ser ainda bastante útil para uma primeira definição destes dois métodos. Em diálogo com autores de dicionários de pedagogia e especialistas como Guillaume (1911) e Galifret-Granjon (1958), a autora propõe o seguinte esquema de classificação:

1. *Métodos de marcha sintética:*

a) “Alfabético”, “da letra”, “literal” ou grafemático: parte dos sinais simples, letras ou grafemas;

b) “Fonético”: parte dos *sons* simples ou fonemas. Às vezes parte também do som mais complexo da sílaba.

*Não levam em conta o significado do ponto de partida, e não chegam necessariamente a ele.*

2. *Métodos de marcha analítica:*

a) “Global analítico”: *parte de sinais escritos complexos* que podem ser a palavra, a frase ou o parágrafo. O mestre dirige a análise.

b) “Global”: parte da *palavra, a frase* ou o *parágrafo*. O professor deve saber dirigir a

análise. Em qualquer caso, a criança deve chegar espontaneamente a êle [*sic*].

*Partem sempre da significação* Não partem nunca do elemento e, em alguns casos, como no “global” *puro*, tampouco devem chegar necessariamente ao elemento, já que interferiram em certas atividades intelectuais, não incluídas na atividade analítico-sintética. (BRASLAVSKY, 1971, p. 44-45)

Dito de outra forma ainda, os métodos sintéticos partem do simples para o complexo; partem da síntese sem, necessariamente, chegar à análise; já os métodos analíticos ou globais partem do complexo para o simples, da análise para a síntese.

No que concerne às origens destas formas de abordagem da leitura, Braslavsky (1971) assinala que:

Pode-se acreditar com toda a verossimilhança que o primeiro método empregado espontaneamente para ler, na origem da cultura humana, foi o método global, visto que não se pode conceber outra maneira de ler os hieróglifos – primeira forma da escrita – senão mediante o reconhecimento total de cada um dos seus desenhos, destinados a expressar cada palavra do idioma.

É igualmente verossímil que os inventores da escrita alfabética tiveram que partir do som da palavra para decompô-la em sílabas e em formas, e dar a eles uma representação simbólica. Provavelmente, para ensinar a ler seguia-se o mesmo caminho. (p. 45-46).

Não obstante esta verossímil e, a nosso ver, naturalmente plausível, maior antiguidade das formas globais, a autora ainda lembra que os métodos alfabéticos já aparecem nas civilizações gregas e romanas quando o grego Dionísio de Halicarnasso, em Roma, definira-os da seguinte forma: “aprendemos, antes de qualquer outra coisa, os nomes das letras, depois suas formas, depois seu valor, logo as sílabas e suas modificações e, depois disso, as palavras e suas propriedades” (GRAY *apud* BRASLAVSKY, 1971, p. 46). Menos de um século depois, Quintiliano formularia prescrições parecidas. (BRASLAVSKY, 1971, p. 46).

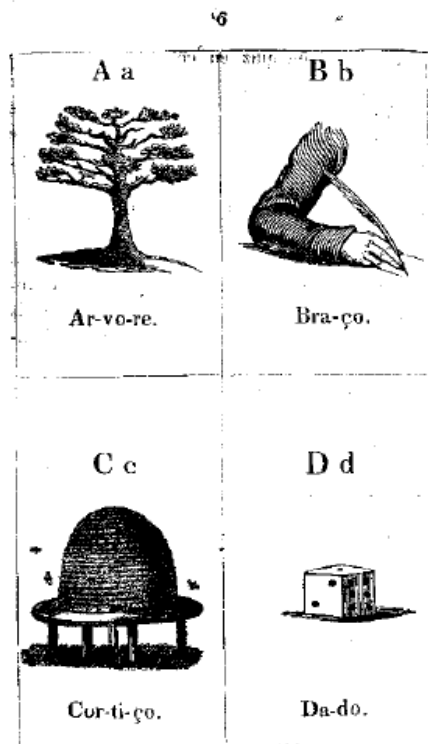
### 3.3.4 Métodos sintéticos nas cartilhas e escolas do império

Entre o sintético e o analítico, considerando as transformações e alterações de seus usos no século XIX, o emprego do método sintético é bem mais visível e ele é, notadamente, o mais recorrido durante o império. Como vimos anteriormente, antes do aparecimento das primeiras cartilhas brasileiras pós-Independência, ladeadas pelas cartilhas portuguesas, conheciam-se os procedimentos do método alfabético e dispunha-se de impressos destinados a este fim, como os abecedários e silabários. Antes disso, a pouca menção aos livros específicos para estas lições deve-se provavelmente a sua própria raridade, mas também pelo uso de diferentes tipos de impressos como os fólios que continham alfabetos estampados e aquelas cartas de nome e sílabas. Esses materiais eram, geralmente, impressos e anônimos, elaborados especificamente para lições bastante elementares ou apenas para uma única lição e vendidos a preços módicos nas boticas, livrarias e pelos livreiros do primitivo comércio de livros do Rio de Janeiro. Mas muitos desses materiais eram manuscritos confeccionados pelos professores como os cartões e os murais. A distribuição das lições que poderiam ser ministradas utilizando-se de impressos e manuscritos era a seguinte: o abecedário para o aprendizado das letras, o silabário ou cartas de sílabas para as sílabas, as cartas de nome para palavras, pequenos textos para leituras não correntes e os livros de leitura, livros de contos, de fábulas, de máximas e o catecismo para as leituras correntes. A novidade das cartilhas em apreço, como um dos primeiros indícios de sua institucionalização, até a metade do século XIX, foi sua capacidade de reunir todas essas lições em um único livro permeado por esforços pedagógicos e didáticos desdobrados em textos para o professor e para o aluno. Eis aí a cartilha de alfabetização.

No método alfabético, por meio de abecedários, ensinava-se o *nome* das letras e não os sons, ou seja, ensinava-se *ele, eme, ene, efe, jota*, etc. Alguns impressos dedicavam maior investimento nas técnicas de gravura e apresentavam alfabetos ilustrados e, mais ou menos, ao modo da antiga *cartinha* de João de Barros, apresentavam todo o alfabeto associando cada letra a um signo cujo nome inicia-se pela letra associada. Esses impressos, quando a coleção de tipos móveis o permitia, também apresentavam as distintas formas das letras maiúscula, minúscula, manuscrita, redonda e bastarda e, por vezes, apresentavam sinais diacríticos e algarismos numéricos (ver figs. 8 e 9). Fizeram uso

dessa estratégia, por exemplo, Midosi, Castilho e o impresso da Typografia Brasiliense vendido na casa de Alexandre Balmat.<sup>23</sup>

Figura 8 – Primeiras letras do alfabeto ilustrado de Luiz Francisco Midosi

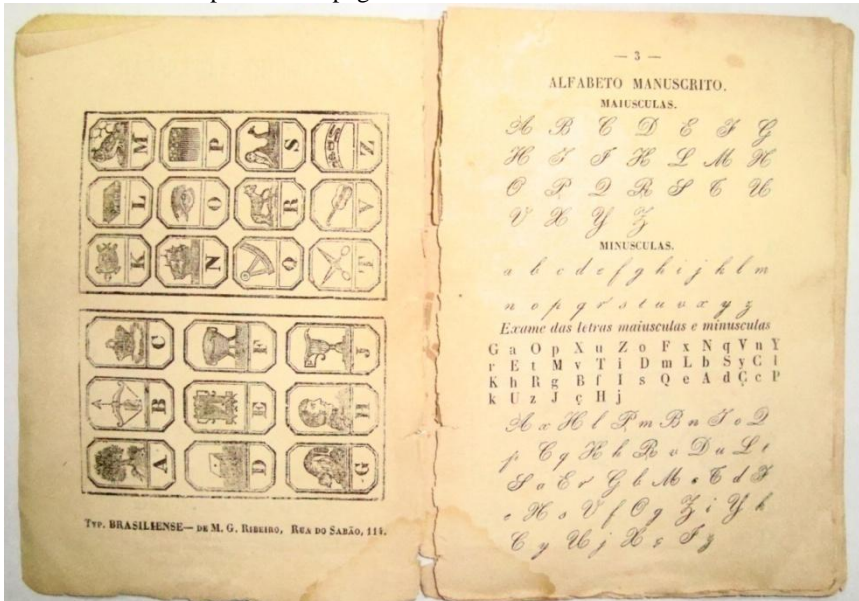


<sup>23</sup> A edição desta cartinha não possui data, mas para uma aproximação, assinalamos que Alexandre Balmat aparece no Almanak da Laemert para o ano de 1854 na sessão de encadernadores. Esse almanaque está disponível no sistema de livre acesso a livros digitalizados do projeto Google Books. Disponível em:

<[http://books.google.com.br/books?id=DN0WAQAAMAAJ&pg=PA523&lpg=PA523&dq=alexandre+balmat&source=bl&ots=zqD4e0Vfxh&sig=6AxvG\\_cuAvF4WcAX4yMuK06lZTE&hl=pt-BR&sa=X&ei=XEVzT\\_P2BdPatgf79aCNBg&ved=0CD4Q6AEwAw#v=onepage&q=alexandre%20balmat&f=false](http://books.google.com.br/books?id=DN0WAQAAMAAJ&pg=PA523&lpg=PA523&dq=alexandre+balmat&source=bl&ots=zqD4e0Vfxh&sig=6AxvG_cuAvF4WcAX4yMuK06lZTE&hl=pt-BR&sa=X&ei=XEVzT_P2BdPatgf79aCNBg&ved=0CD4Q6AEwAw#v=onepage&q=alexandre%20balmat&f=false)>. Acesso em 10 fev. 2012.

Fonte: MIDOSI, 1831, p. 6

Figura 9 – Alfabeto ilustrado e diferentes tipos de alfabetos da *Coleção de cartas impressa na Tipografia Brasiliense*



Fonte: FBN. *Primeira Collecção de Cartas para os meninos e as meninas aprenderem a ler*. A´ venda em casa de Alexandre Balmat. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de M. G. Ribeiro, [185-]

Após o conhecimento de diferentes formas e classificações das letras do alfabeto, passava-se às combinações silábicas, geralmente, formando sílabas sem sentido. Assim, percorria-se o alfabeto de A a Z combinando-se e exercitando-se “bê-a-bá’s” e “ba-be-bi-bo-bu’s” até chegar nos aos exercícios de nomes e palavras com sentido, tal como nas cartas de sílabas e de nomes de Alexandre Balmat reproduzidas a seguir (figs. 10 e 11).

Figura 10 – Exercícios de silabação da *Coleção de cartas* impressa na Tipografia Brasiliense

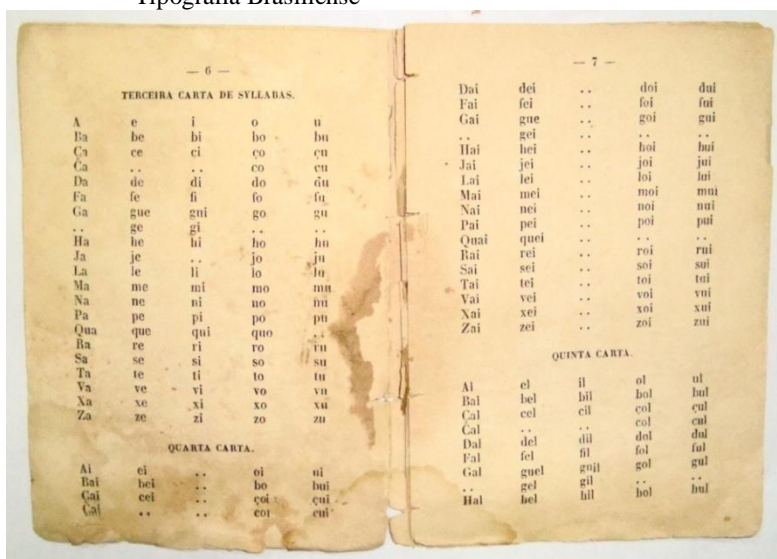
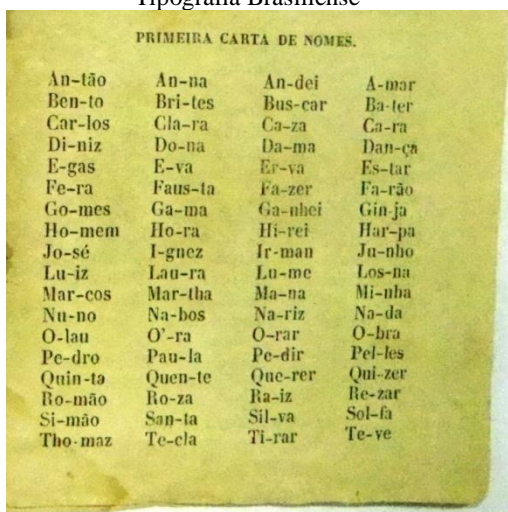


Figura 11 – Exercícios de silabação com nomes da *oleção de cartas* impressa na Tipografia Brasiliense



Fonte das figuras desta página: FBN. *Primeira Collecção de Cartas para os meninos e as meninas aprenderem a ler.* A´ venda em casa Alexandre Balmat. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de M. G. Ribeiro, [185-].

Dessas diversas formas de apresentação do alfabeto, seja pelo nome das letras (*ele, erre, esse, etc.*), seja por meio da apresentação direta do signo (*a, b, c, d, etc.*) com suas variações e suas combinações, emergem algumas diferentes formas de *soletração* e *silabação*.

### 3.3.5 Soletração e silabação

Berta Braslavsky (1971) assinalou que a maneira de aprender pelos métodos alfabéticos “foi prematuramente acompanhada por um procedimento que não fez mais que aumentar a tortura do esforço.” (p. 47). Como vimos, o método alfabético ensina o *nome* das letras e não o *som*; assim, a *soletração* apareceu como uma forma de se *traduzir a visão* das letras que compõem uma palavra ao *som* da palavra. (BRASLAVSKY, 1971, p. 47). A *soletração* é, geralmente, situada nos métodos sintéticos como um exercício de pronúncia de letras e sílabas que compõem uma palavra. Tomando como exemplo a palavra *manual*, então, temos: *m, a, ma; n, u, nu, a, l, al = manual*. Esta é, ao mesmo tempo, uma forma de *silabação*, e, inclusive, os modos de *soletração* foram incluídos entre os modos de *silabação* ou confundidos com estes, mesmo que, nos modos de *soletração*, não se ia direto aos exercícios mais ordinários de *silabação*, como em *ma-nu-al = manual*; portanto, na *soletração*, o nome de cada letra tem de ser pronunciado, isto é, a letra tem de ser “*soletrada*”, antes de partir para a pronúncia da sílaba.

Existe, porém, uma forma mais antiga de *soletração*. É de se crer que foi bastante utilizada, pois, no início do século XIX, já era motivo de contestação. Tratava-se de uma prática na qual a *soletração* das letras deveria ser intermediada pelo pronome indefinido *um*; exemplo: *um m, um a, ma; um n, um u, nu, um a, um l, al = manual*. Esta forma de *soletração* parece atender mesmo às expectativas de uma cultura mais oralizada na qual as marcações de compasso e de ritmo eram consideradas requisitos importantes, especialmente, na poesia, nos cantos, nas orações e rituais religiosos. Nas práticas orais, a memorização se fazia sem a mediação do texto escrito; então, estratégias didáticas que faziam uso da rima, dos marcadores de compasso e de certas ordenações métricas, por exemplo, eram consideradas como facilitadoras da memorização. Porém, este antigo modo de *soletração* que aos olhos do leitor contemporâneo possa parecer um tanto peculiar,

no século da escolarização, caiu em desuso de tal forma que talvez seja praticamente irreconhecível, inclusive entre os especialistas. Contudo, foi possível, não apenas constatar o reconhecimento da existência desse curioso método de soletração, como também observar as críticas a ele direcionadas na primeira metade do século XIX.

Primeiramente, no início do século, em 1807, uma cartilha portuguesa intitulada *Escola fundamental ou methodo facil para aprender a ler, escrever, e contar com os primeiros elementos da doutrina christã; Util á mocidade, que deseja plenamente instruir-se*, ao explicar os “modos de conhecer e pronunciar as sílabas”, apresentava o método mais comum da época e sua proposta de mudança:

Deixaremos o modo ordinário de ajuntar a cada letra a palavra *hum*, dizendo: *hum c, hum o, e hum m*, com, e *hum m, e hum o*, mo, *hum d, e hum o*, do, *commodo*, por ser totalmente inútil, e prejudicial, fazendo assim com que não aprendaõ tão facilmente.

Grande adiantamento tenho experimentado nos discipulos por lhes fazer aprender por estas Cartas as syllabas da língua Portuguesa, depois de bem conhecidas as letras do abecedario, mandando-lhes repetir, e argumentar huns com outros a pronuncia das syllabas, já perguntando as letras, com que se escrevem, e já como o se pronunciaõ. (ESCOLA, 1807, p. 59)

O autor desta cartilha, dado apenas como “hum Professor”, considerava mais adequado para os exercícios de soletração o seguinte modo:

O melhor modo de pronunciar he ir o Menino repetindo todas as syllabas soletradas até acabar a palavra, como v. gr. na palavra *amizade*, soletrando assim: *a, m, i, mi, ami; z, a, za, amiza; d, e, de, amizade*”. (ESCOLA, 1807, p. 59)

Este modo de soletração elimina o pronome indefinido *um*, mas permanece nos modos vulgares de soletração do *bê-a-bá*. Mais tarde, essa metodologia vai caindo em desuso. Em 1843, num dos mais detalhados relatórios dentre os que foram enviados à câmara nos processos de fiscalização das escolas públicas e privadas no Rio de Janeiro naquele ano, o professor Francisco José das Chagas Soares,

autor do relatório, apontava essa antiga forma de soletração – similar à forma empregada como inovadora pelo anônimo de 1807 – mas já criticando-a e apresentando um novo modo de soletração/silabação:

Principiei este árduo emprego em abril de 1814, ensinando pelo antigo método das cartas de sílabas em letra redonda soletrando, passando depois à carta de nomes, cartilha, etc; porém os meninos com esta leitura não ficaram com conhecimento algum de sílabas, e por isso levavam imenso tempo, consumindo a paciência dos Mestres, para lerem alguma coisa e sempre liam mal. Concebi portanto o desejo de inventar um método de ensinar a ler, que fosse mais proficuo e consegui em 1825, formando de todas as referidas cartas um labirinto de sílabas, e dividi em cinco exames mesmo em letra redonda, para que os meninos, depois daquela leitura das cartas de sílabas, passassem a ler os ditos exames **dizendo somente o som das sílabas**; depois disto formei três ensinos de palavras, para os ensinar a juntar as sílabas, e depois dos dois exames de palavras sem terem as sílabas distintas para que lessem da mesma maneira pelas sílabas, e assim posso dizer que **ensino silabando em lugar de soletrando**. Com este método tenho conseguido uma vantagem considerável, em vista do antigo método. [...] pois mais fácil e breve é dizer = pa-ci-ên-ci-a = do que dizer p-a-pa-c-i-ci-e-n-en-c-i-ci-a = pa-ci-en-ci-a.<sup>24</sup>

Hoje em dia, mesmo não sendo usual, nos é ainda conhecida esta forma de soletração do *bê-a-ba*; quanto ao seu uso no século XIX, é provável que estes modos de soletração continuaram sendo utilizados por algum tempo visto que a *Escola Fundamental* do anônimo de 1807, ganhara uma nova edição no Rio de Janeiro, pela Laemert, em 1848.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> AN, IE<sup>1</sup> 445. Relatório do Professor de primeiras letras Francisco José das Chagas Soares, com aula na Rua do Sacramento n. 18, Rio de Janeiro, 1843, p. 1-2. (Grifo nosso).

<sup>25</sup> ESCOLA *Fundamental ou methodo fácil para aprender a ler, escrever e contar...* por hum Professor. Nova edição. Rio de Janeiro, E. & H Laemert, 1848. In 8º.

Nos relatórios de 1843<sup>26</sup>, o próprio detalhamento do currículo das classes de primeiras letras denota o emprego do método alfabético, pois, na maioria dos relatos, com pequenas variações, as lições são distribuídas da seguinte maneira: “Leitura: abecedário, sílabas, palavras, [leitura] não corrente, [leitura] corrente; gramática portuguesa e doutrina cristã”. Para as aulas de escrita, a sequência das lições era a seguinte: “traços, letras, ligações, bastardo, bastardinho e cursivo” e nas lições de “operações sobre os números”, além da “taboada”, nas operações com “números inteiros, quebrados e complexos”, ensinava-se a “somar, diminuir, multiplicar e repartir”. Eis o currículo mínimo da classe das primeiras letras da primeira metade do século XIX.

No interior das cartilhas, não só as formas de soletração, mas também os exercícios de silabação mecânica de palavras sem sentido começam a sofrer fortes críticas já nas primeiras décadas do século XIX. Em 1820, Antonio de Araujo Travassos, no seu *Ensaio sobre hum novo modo de ensinar a ler*, afirmava que:

Consumidos de ordinario varios mezes e annos inteiros neste arido estudo dos nomes das letras, e o que he peor acanhado o animo, e perdido o gosto da lição, nova tarefa se apresenta fastidiosa, a formação das silabas. Ensinando o menino a chamar por exemplo *bê* ao *b* e *á* ao *a*, vem lhe a ser mui natural quando vê a silaba *ba* dizer *bé á*, em vez de dizer em hum só tempo e com huma unica inflexão de voz *ba* como adiante aconselho, nem ainda lhe he facil dizer *bá*, segundo já hoje ensinão alguns mestres modernos; o que certamente he menos máo que dizer como ensinão quase todos *bê á bá*; pois deste ultimo modo repetindo primeiramente o nome do *b*, depois o do *a*, e por fim o da silaba *bá*, unico que serve para se expressarem as palavras de que esta silaba pôde fazer parte, he occupado o ouvido e repartida a atenção por muitos sons desnecessários, o que difficulta a intelligencia tanto mais, quanto maior he o numero das sílabas de que se compõem cada palavra. Acontece por isto que nas muito

---

<sup>26</sup> Diversos relatórios emitidos por professores, delegados e fiscais da instrução pública referentes a dados como, entre outros, número de alunos, currículo e respectivos professores, livros e métodos utilizados. NA - Códice IE<sup>1</sup> 445.

compridas, quando o menino chega a soletrar a ultima silaba, já não se lembra da primeira, e faz sua leitura mais por huma especie de adivinhação, que o mestre lhe ajuda a decifrar, e que o discipulo materialmente toma de cór, que por effectivo conhecimento dos simples e verdadeiros sons das silabas.<sup>27</sup>

Embora Travassos critique a soletração, ele não deixa de propor um sistema alfabético e de silabação, porém advertindo que “o que mais convem, he huma verdadeira idéia dos sons ou inflexões de voz que representa cada vogal ou cada silaba” e considerando que “basta observar-lhes que não devem fazer pausa nem demorar muito a voz em silaba alguma que não estiver accentuada”. (TRAVASSOS, 1820, p. 21)

A cartilha de Luiz Francisco Midosi de 1831, embora também prescindida do antigo modelo de soletração, é uma autêntica cartilha alfabética, pois os exercícios partem do elemento letra, avançam para a silabação sem sentido, depois introduzem palavras com sentido e finalmente pequenos textos. Ela segue exatamente a sequência “abecedário, sílabas, palavras, leitura não corrente e corrente” das lições da maioria das escolas que apareceram nos relatórios de 1843; provavelmente por isso, a cartilha de Midosi seja, justamente, a mais citada nesses relatórios.

Entre as cartilhas brasileiras, as de José da Costa Azevedo (1832) e do Pe. Marcelino Duarte (1842) seguem a marcha sintética. Azevedo recusa também a soletração:

Devo dizer o porque não emprego o soletramento, tido e havido como indispensavel no ensino da leitura; e he, que a acção de nomeiar huma por huma, ou antes *só* por *só*, *as letras* de huma syllaba [...] inutilizando o syllabamento pela interrupção dos sons, faz que o discipulo com

---

<sup>27</sup> TRAVASSOS, Antonio de Araujo. *Ensaio sobre hum novo modo de ensinar a ler, taboadas para a multiplicação dos números de 1 a 100 por cada hum dos mesmos números; Com as cartas respectivas, e quatrocentas e trinta e duas pequenas estampas para recreio e instrução dos meninos, e para se lhes darem em premio á medida de seus progressos*. Lisboa: Impressão Regia, 1820, p. 4, 5 e 6.

mais dificuldade consiga em fim pronunciar-los seguida e rapidamente.<sup>28</sup>

Contudo, já é possível ver, nesta cartilha, um esforço por se formar palavras com sentido desde as primeiras lições e há uma preocupação em classificar os exercícios conforme algumas distinções fonológicas uma vez que as lições são divididas em “silabas iniciadas por articulações labiais” (*p, b,*), “linguais” (*l, t, d,*), etc. O grande problema deste método foi o fato de introduzir um sistema de acentuação tônica que depois deveria ser desconsiderado. O próprio autor admitiu esse problema, pois, entre os motivos pelos quais o adiantamento dos discípulos não tinha ocorrido como se havia esperado, Azevedo anotou “a supressão não preparada dos accents sobre as vogaes”.<sup>29</sup>

Já o *Novo sistema de instrução preparatória*, do Padre Marcelino Pinto Ribeiro Duarte<sup>30</sup>, contrariando o título, não era tão novo assim. Não obstante o autor fizesse críticas ferrenhas aos métodos de soletração – incoerências de grande peso para o embotamento da razão, segundo ele –, assim como outros autores, continuou com o uso de exercícios de silabação de palavras sem sentido seguindo a ordem alfabética; seu mérito, talvez seja o de já apresentar os ditongos nas lições iniciais, imediatamente após apresentar as vogais. Adiante se verá que o ditongo, isto é, a junção de duas vogais numa mesma sílaba,<sup>31</sup> será considerado um dos principais fundamentos dos métodos fonéticos.

Portanto, vemos que a maioria dos autores que figuraram na primeira metade do século XIX fazia uso de métodos sintéticos, porém, nem todos os métodos sintéticos podem ser chamados de alfabéticos, pois alguns autores fazem críticas aos modelos de soletração e propõem

---

<sup>28</sup> AZEVEDO, José da Costa. *Lições de instrução elementar ás suas filhas Maria, e Maria Julia*. Lições de ler. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832, p. 9.

<sup>29</sup> *Mappa Estatístico da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1837. Informações descritas no primeiro *mapa* (relatório) referente ao ano de 1833, p. III.

<sup>30</sup> DUARTE, Marcelino Pinto Ribeiro. *Novo Sistema de Intrusão Preparatoria*. Niteroi: Tipografia niteroiense de M. G. de Siqueira Rego, 1842.

<sup>31</sup> O ditongo “é a união de uma vogal e uma semivogal na mesma sílaba (ex.: *lei-te, á-gua*); o tritongo é a sequência de semivogal, vogal e semivogal na mesma sílaba (ex.: *U-ru-guai*). AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008, p. 384.

soluções que já incluem alguns elementos da nascente fonologia.<sup>32</sup> Embora seguindo a marcha sintética, os autores se esforçavam para incluir alguma novidade na forma, na classificação e na evolução dos exercícios.

Braslavsky considerou que o método alfabético, “em sua forma primitiva não se tratava de um método”, pois,

o procedimento espontâneo de ensinar as letras, segundo a ordem imposta pelo alfabeto era absolutamente infundado e, por isso mesmo, de difícil aplicação. A soletração e as técnicas mnemônicas, que surgiram para sanar as dificuldades da aprendizagem das letras e suas combinações, não configuravam, tampouco, um método. [...]

A única base desses procedimentos era o gênio inventivo de alguns mestres; não tiveram eles, porém, relação alguma com as necessidades psicológicas das crianças, nem com qualquer outra condição didática, embora se reconheça que neles havia maior sensibilidade pelo interesse da criança, com o elogiável propósito de diminuir a tortura da aprendizagem. (BRASLAVSKY, 1971, p. 50)

E parece precisamente esta a sensação que temos ao continuar analisando as cartilhas do período imperial, pelo menos, as dos três primeiros quartos do século XIX. A impressão é a de que pouco se progride de um método para outro e que existe certa dificuldade dos autores na compreensão do sujeito a ensinar; o que há, é a diversificação da inventividade dos autores e do público pretendido – por exemplo, o *A B C do amor*, de Francisco Alves da Silva Castilho<sup>33</sup> – e a incorporação

---

<sup>32</sup> Segundo Dinah Callou (2009, p. 12), o termo fonologia foi cunhado por volta do final do século XVIII e teve, a princípio, a acepção de ciência dos sons da fala. Contudo, foi somente no começo do século XX que se estabeleceriam, com Ferdinand de Saussure, definições mais completas da fonologia e sua diferença em relação à fonética: “A fonética é uma ciência histórica; analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo. A fonologia se coloca fora do tempo, já que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo.” (SAUSSURE, 1974, p. 43)

<sup>33</sup> CASTILHO, Francisco Alves da Silva. *A B C do amor, ou método ameno de ensinar as moças, conforme o sistema da Escola Brasileira, seguido de uma*

de teorias que tentam aperfeiçoar os métodos existentes, porém dificilmente se percebem grandes rupturas com os métodos existentes. É o caso dos dois manuais de Francisco Manoel Raposo de Almeida. O primeiro, *Memoria do Methodo Mnemonico de ler, escrever e contar*, de 1856, é uma tentativa de explorar as bases da mnemônica. Porém, Raposo de Almeida, que localizou tão bem as limitações dos métodos individuais, simultâneos e mútuos, como vimos anteriormente, no que diz respeito ao seu método de leitura, não fez mais que reivindicar a importância da educação do olho, do ouvido, da voz e do tato, e fundamentar em alguns “psicologistas” e filósofos como Geruzes, Barbe e Buffon, a necessidade do desenvolvimento das faculdades da *atenção* e da *vontade*, “essa alavanca com que Archimedes sonhára podêr abalar o mundo”.<sup>34</sup> Essas estratégias de fortalecimento da memória foram desdobradas no seu segundo manual intitulado *Systhema de leitura portugueza* de 1861 numa nova classificação das letras do alfabeto segundo sua condição fonêmica. Sua cartilha, sintética, apenas deixa de seguir a ordem alfabética tradicional (a, b, c, d, ...) para fazer combinações silábicas segundo um agrupamento em “famílias de sons”, na seguinte ordem: “vogaes; nazaes (*ã, am, an*, etc.); ditongos; lingoaes (*n, l, r, d, t*); labiaes (*p, m, b, f, v*); dentaes (*j, x, z, s, ç*); guteraes (*h, g, k, c, q*)”.<sup>35</sup>

Se essas estratégias não passaram de novidades provocadas pelo “gênio inventivo” dos autores, pelo menos elas aguçaram as sensibilidades para a importância da distinção fonética das letras no ensino da leitura antecipando o que viria a ser o método fonético.

---

*mimosa coleção de poesias amorosas e ternas, extraídas dos melhores poetas, além de um dicionário das flores, da explicação das cores e do termômetro do amor.* Rio de Janeiro, Laemmert, 1864, *apud* TAMBARA, 2003, p. 72.

<sup>34</sup> ALMEIDA, Francisco Rapozo de. *Memoria do Methodo Mnemonico de ler, escrever e contar*. Rio de Janeiro: Typ. de N. L. Vianna e Filhos, 1856, p. 12-13.

<sup>35</sup> “Distinguir a linguagem *pensada* da linguagem *fallada*; e inerpor-lhes a memória como faculdade mediadora, que as auxilie e as faça convenientemente corresponderem-se; ou, em summa, *pensar a falla*, antes de *fallar o pensamento*, segundo a expressão do conde de Bonal, tal é a base e a idéa cardeal do methodo mnemônico.” D’ALMEIDA, F. M. R. *Systhema de leitura portugueza*. Santa Catarina, Typographia de F. M. R. D’Almeida, 1861, p. 8-9.

### 3.3.6 Métodos fonéticos

Mesmo com os variados usos dos métodos sintéticos e com o apelo aos conhecimentos sobre a memória e a mnemotécnica fornecidos pela filosofia e pela psicologia, não se chegava ao âmago da questão da aprendizagem da leitura ou nos segredos do funcionamento psicológico da mente do alfabetizando. A visão da aprendizagem da leitura estava muito presa a processos mecânicos que dependiam exclusivamente da vontade e do empenho constante dos neófitos. Rapozo de Almeida, ao defender a mnemônica, considerava que

a maioria póde tornar-se para a instrucção primaria o que é o **machinismo** em relação ao braço. Uma roda, um eixo, ou uma mola fazem, ás vezes, o serviço de dez e de cem braços. O auxilio mnemonico pode tornar um individuo prodígio de eloqüência e de erudição. (ALMEIDA, 1856, p.17, grifo nosso).

A correspondência entre o signo da letra, seu som e sua significação para o aprendiz, ainda era uma incógnita entre esses autores. A “consciência fonológica” como objeto da teoria da alfabetização tardaria muito a chegar. Percebe-se, naquele momento, a existência de alguns saberes da fonologia, mas tinha-se dificuldade de se pensar em exercícios que não apenas presumivelmente facilitassem a correspondência letra/som, mas, sobretudo, decodificassem os liames dos processos que estão em jogo na compreensão da criança em relação a essa correspondência.<sup>36</sup>

O significativo avanço para o método fonético (ou fônico) aconteceu quando os autores passaram a fazer um percurso mais simples e mais curto na combinação sintética das letras e com maior sensibilidade para a correspondência letra-som. Atribuindo sua origem ao começo do século XIX, Braslavsky (1971) assim define o procedimento básico do método fonético:

[...] começava-se por ensinar a forma e, simultaneamente, o som das vogais e,

---

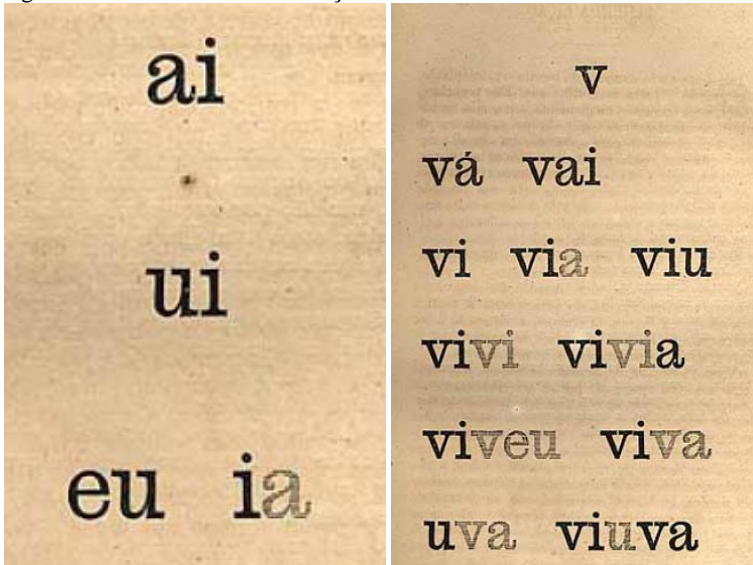
<sup>36</sup> Estudos contemporâneos demonstram que não há influência significativa do método de ensino sobre o desenvolvimento das habilidades fonológicas e sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita. (GODOY, 2005, p. 152)

combinavam-se entre si as vogais, por exemplo, ai, eu, ou, aio, aia; logo se ensinavam as combinações com uma consoante, por exemplo, li, lu, lui, ali, ala, lila, etc. Assim se combinavam palavras, frases, orações, as quais enchiam duas ou três cartilhas de exercícios que as crianças deveriam aprender antes de passar à leitura propriamente dita. (p. 52)

Neste sentido, um manual que pode ser considerado como um dos principais introdutores do método fonético, em língua portuguesa, é a *Cartilha Maternal*, de João de Deus.<sup>37</sup> Largamente divulgado no Brasil por Silva Jardim, a partir dos anos de 1880, o “método João de Deus” teve por mérito a capacidade de apropriar-se com bastante êxito dos saberes produzidos anteriormente em torno dos métodos fonéticos. (MORTATTI, 2000, p. 41, *et. seq.*). Extremamente simples, a primeira lição desta cartilha é a apresentação das vogais e suas combinações em ditongos. Após apresentar as cinco letras vogais “puras”, sem entrar nos pormenores da variação de seus valores tônicos, passa de imediato às combinações entre elas formando ditongos. É interessante notar que esses ditongos formam palavras com sentido e são apenas quatro: *ai*, *ui*, *eu* e *ia*. Na lição seguinte, passa a combinar as letras vogais com uma consoante; para esta lição, então, o autor escolheu a letra *v* para produzir mais algumas palavras de uma ou mais sílabas: *vá*, *vai*, *vi*, *via*, *viu*, *vivi*, *vivia*, *viveu*, *viva*, *uva*, *viúva*. A lição seguinte apresenta o “*f*” e combina-o com as vogais e a consoante aprendida na lição anterior, e forma mais algumas palavras: *fé*, *fui*, *fia*, *fiava*, *afia*, *afiava*, *fava*. Note-se que todas as palavras têm sentido e que o autor prioriza as consoantes mais absolutas no timbre do som, sem apresentar, no início das lições, letras e fonemas de sonoridade ambígua como *c*, *g*, *s*, *z*, *x*, *nh*, *ch*, *lh*, etc. E, para coroar seu invento, na distinção silábica, João de Deus introduzira uma estratégia tipográfica que destacava as sílabas pela tonalidade da impressão dos caracteres gravados através das técnicas tipográficas *lisa* e *lavrada* dispensando o hífen na separação das sílabas (ver Figs. 12 e 13).

---

<sup>37</sup> DEUS, João de. *Cartilha maternal ou arte da leitura*. Terceira Edição. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878. A primeira edição é de 1876.

Figuras 12 e 13 – Detalhes das lições da *Cartilha Maternal*

Fonte: BNP. DEUS, 1878, p. 3 e 5.

Conforme avança nas lições, a cartilha vai introduzindo, então, as letras e os fonemas mais complexos e aumentando o número das palavras, bem como, o número de sílabas.

Em 1878, dois anos após o seu aparecimento, a *Cartilha Maternal* encontrava-se na sua terceira edição “correcta e augmentada”. No trecho a seguir, retirado de uma nota introdutória desta edição, pode-se ter uma ideia geral da proposta de João de Deus:

Este systema funda-se na lingua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do typo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição nescia, se familiarise com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras intelligiveis. (DEUS, 1878, p. VII)

Resta considerar apenas mais uma forma de apelo fonético no ensino da leitura. Trata-se dos métodos de orientação onomatopeica. Como vimos, não obstante a contribuição da abordagem fonética ter se consolidado somente no século XIX, a origem dos “métodos onomatopeicos” parece localizar-se precisamente no *Orbis sensualium pictus* de Comênio. Método onomatopeico é aquele que prioriza o ruído na apresentação da letra. Na construção desse método, os autores lançam mão da imaginação para associar sons, reconhecíveis pela criança, que correspondam ao som da letra. Como exemplo, destacamos algumas das sugestões de Comênio: para o som da letra *b*, o *Orbis pictus* traz a figura de um cordeiro (*Agnus balat*, *The Lamb blaiteth*) que emite o som “bèèè”, ladeado pelas formas maiúsculas e minúsculas da letra *b* (*B b*). Outro exemplo é a figura da serpente (*Serpens sibilat*, *The Serpent hisseth*), que emite o som *si* (*S s*).<sup>38</sup>

Todavia, os ensinamentos de Comenius “não tiveram maior efeito e ele mesmo os contradisse em sua *Didactica Magna*, onde se conservou fiel à tradição do ensino do alfabeto.” (BRASLAVSKY, 1971, p. 47). Na presente pesquisa, não foi possível encontrar nenhuma pista de um emprego regular e programático dos métodos de orientação onomatopeica em período anterior ao século XX. Parece que sua história no Brasil, por enquanto, fica restrita ao exemplo aludido nos ensaios do autodidata e professor primário em São Paulo, Clemente Quaglio (1872-1948). No opúsculo *O Methodo Analytico no Ensino da Leitura*, o professor expõe um método denominado *Ideo-phonético*. Para explicar a lógica “ideofonética”, Quaglio sugere fazer perguntas aos estudantes tais como esta: “Meninos, quem de vocês é capaz de imitar o ruído do aeroplano?” Imediatamente o autor anota: “– r r r”. Continua Quaglio: “– Muito bem. Escreve-se então o signal graphico que representa o ruído (*r*) e pronuncia-se (o som da letra, bem entendido, não o nome, erre).” A lógica empregada, segundo o autor, “parte do conhecido para o desconhecido”.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Cf.: [COMENIUS] Jan Amós Komensky. *Orbis Sensualium Pictus*. [Edição inglesa], [1659], 309 p. Disponível em: <<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

<sup>39</sup> QUAGLIO, Clemente. *O methodo analytico no ensino da leitura*. (24ª publicação da Faculdade de Pedologia de São Paulo), (Resumo da Conferencia realizada na Sociedade de Educação em abril de 1924). São Paulo: Typographia Pallas, 1927, p. 14-15.

Finalmente, restaram, ainda, dois outros modos de nomeação das letras consoantes que seguem lógicas fonéticas; lógicas até bem improváveis, mas que refletem a variedade das formas de nomeação das letras. O primeiro deles é o de designação *vogal-consoante*: (*ab* para “b”, *ac* para “c”, *ad*, para “d”, etc.). Não foi possível, nesta pesquisa, encontrar nenhuma evidência de sua utilização durante o império, mas este modo fora utilizado em outros países de língua de origem latina como na França onde parece ter sido comum e, inclusive, esteve presente em alguns dos muito numerosos “*abécédaires*” daqueles país. (CHARTIER, A-M., 2007, p. 99). O segundo modo é a designação “*consoante-vogal*”, tal como a forma cantada por Luiz Gonzaga na canção “A B C do Sertão”: “fe” para “f”, gue, para “g”, “le” para “l”, “me” para “m”, etc. Por meio do estudo de Mortatti (2000, p. 52), pôde-se constatar que o professor Francisco Pedro do Canto, no ano de 1876, em São Paulo, referia-se a esse método como “*methodo moderno*”.

### **3.3.7 Os métodos analíticos no século XIX: notas para uma história da circulação das ideias de Joseph Jacotot (1770-1840) no Brasil**

Assim como os métodos sintéticos, os métodos analíticos também possuem grande quantidade de estudos que recuperam as minúcias de sua história.<sup>40</sup> Da diversidade destes estudos históricos, dos extensos e calorosos debates travados no âmbito da já mencionada querela dos métodos e da diversidade de cartilhas de orientação analítica/global que começaram a aparecer desde a última década do século XIX e abundar no século XX, emergiram muitas contradições sobre a definição e o aparecimento dos métodos analíticos. Neste sentido, mais uma vez é preciso remeter o leitor ao livro de Berta Braslavsky (1971). Em sua pesquisa, a autora relativiza o vínculo direto do surgimento e da prática do método analítico com o nome do médico, psicólogo e pedagogo Ovídio Decroly no começo do século XX. É fato que este eminente representante belga da pedagogia do século passado foi responsável pela elaboração de “uma série mais complexa de conceitos que, não obstante, às vezes, sejam contraditórios, podem juntar-se num corpo de

---

<sup>40</sup> Dentre os inúmeros estudos da origem e do desenvolvimento histórico dos métodos analíticos destaca-se: F. Boisson (1887), mais precisamente no artigo “*lecture*” p. 1141-1143, B. Braslavsky (1971), Furet & Osouf (1977), E. Ferreira (1979), M. J. M Dietzch (1979), Zilberman (1981), Lajolo (1982), M. B. Soares (1985), H. Graff (1994), E. M. Cioppo (2000).

princípios, mais ou menos coerentes”, mas suas teorias e experiências que começaram a surgir a partir de 1906, justificam práticas e reúnem apreciações que, de maneira mais ou menos dispersa, já se vinham realizando há mais de um século. (BRASLAVSKY, 1971, p. 59).

Inclusive, a institucionalização dos métodos analíticos/globais na América do Sul nem sempre esteve também associada à Decroly e remete a um conjunto de eventos e debates que começaram a se instaurar já nas últimas décadas do século XIX:

A bibliografia argentina faz referência frequente aos antecedentes franceses de Decroly, mas muito raramente aos alemães e aos norte-americanos que, antes do mesmo Decroly já empregavam algumas formas mais audazes do método *global*. (BRASLAVSKY, 1971, p. 60)

No Brasil a institucionalização mais efetiva dos métodos de orientação analítica se deu mais ou menos neste mesmo período. Nos primeiros anos da República, o Estado de São Paulo, através da criação de escolas normais “modelos”, vai se constituindo em pretensão arquetipo de sistema de ensino proposto para o restante do país. (MORTATTI, 2000, p. 80). Baseada especialmente em moldes norte-americanos, a partir da Escola Modelo anexa à Escola Normal, a geração de normalistas ali formada iniciará uma extensa disputa pela institucionalização dos métodos analíticos no ensino da leitura que levariam a sua oficialização através de divulgação e políticas de normatização. “Essas políticas, por sua vez, também foram se impondo, por meio da adoção oficial de cartilhas e da produção de artigos de combate, traduções de textos estrangeiros e relatos de experiências bem sucedidas, publicados, sobretudo, na Revista de Ensino” que circulou entre 1902 a 1918 (MORTATTI, 2000, p. 82). A geração formada nas escolas-modelos de São Paulo, como a Escola Normal do Carmo e a Escola Normal da República, liderada por Arnaldo de Oliveira Barreto e Oscar Thompsom, travou extensos e polêmicos debates em torno dos métodos analíticos. Rivalizando com o professor fluminense João Kopke, esses intelectuais se tornarão escritores profissionais de livros didáticos e disputarão a divulgação de suas ideias e cartilhas analíticas, pelo menos, até a publicação da lei Sampaio Dória (n. 1750, de 1920) que, dentre outros aspectos, garantiu a autonomia didática aos professores (MORTATTI, 2000, p. 84) atendendo, pois, a exigência de

muitos que não aderiram ao método analítico e chegaram a apelidá-lo, ironicamente, de “método paralítico”.<sup>41</sup>

Como já se disse anteriormente, a origem dos métodos analíticos pode ser localizada há mais de um século antes de Decroly, e isso se confirma no discurso dos próprios debatedores da metodologia da alfabetização do começo do século passado, a exemplo de Oliveira Barreto e Clemente Quaglio. Barreto, já em 1902 reportava o seu surgimento ao Abade de Radonvilliers, “o primeiro a sugeri-lo em 1768”, e a Nicolas Adam “que o exercitou praticamente em 1787.” (BARRETO *apud* MORTATTI, 2000, p. 77). Quaglio, nos anos de 1920, atribuía a Jacotot a “invenção do método analítico” e, defendendo seu método ideo-fonético-onomatopeico, reagia de forma veemente às campanhas de Arnaldo de Oliveira Barreto, Benedito de Tolosa e Franklin Dória, considerados por ele os “apologistas do método analítico”. (QUAGLIO, 1927, p. 3)

Na verdade, a emergência dos métodos analíticos pode seguir um percurso retroativo que chegará fatalmente à leitura das antigas escritas ideográficas como os hieróglifos, logogramas e ideogramas pelo fato de que a leitura global do signo se impõe pela própria natureza desse tipo de escrita. Berta Braslavsky prescinde de um percurso como este que apresentaria o que a autora considera “conjeturas bastante verossímeis” e assinala, com razão, o *Orbis sensualium pictus* de Comênius como o “primeiro antecedente [do método analítico] na história formal da pedagogia” por encontrarmos aí uma clara associação da palavra à representação gráfica (imagem) do seu significado no interior da escrita de tipo alfabético. (BRASLAVSKY, 1971, p. 60).

Sem mais conjeturas, uma pergunta parece impor-se: é possível encontrar ainda, na história dos métodos e cartilhas de alfabetização brasileiras, referências anteriores à efetiva institucionalização dos métodos analíticos da virada do século XIX para o XX? A resposta é sim, mas com uma ressalva: as referências aos métodos analíticos durante o século XIX são raras e dificultam o traçado de um quadro evolutivo mais preciso da sua recorrência ao longo do império. Essas dificuldades crescem se o objetivo for a obtenção de notícias do seu emprego, pois, aparecem mais justificativas de sua negação do que discursos em sua defesa ou testemunhos de seu uso efetivo nas escolas e

---

<sup>41</sup> “A antipathia pelo absurdo methodo official, chegou a ponto de inspirar, em muitos professores, um verdadeiro e justo horror ao methodo analytico, a que elles hoje chamam de METHODO PARALYTICO.” (QUAGLIO, 1927, p. 23)

nos lares brasileiros. Essas referências, geralmente, estão ligadas ao percurso ainda pouco conhecido das ideias de Jacotot no Brasil.

Jean-Joseph Jacotot (1770-1840) cursou os estudos secundários no Liceu de Dijon e aos 19 anos já era doutor em letras e professor de humanidades. Revolucionário na França de 1789 e deputado em 1815, com a restauração da monarquia na volta dos Bourbons ao poder, por volta de 1818, Jacotot foi levado ao exílio nos Países Baixos. Em Louvain, na Bélgica, então sob domínio holandês, foi admitido professor de francês em meio período e por ignorar o holandês teve de improvisar suas primeiras aulas com uma edição bilingue d'*As Aventuras de Telêmaco: filho de Ulisses*, de François Salignac de La Mothe Fénelon.

Escrito em 1699 como uma releitura da *Odisséia* de Homero, o *Telêmaco* é uma novela passada na antiga Grécia, que propõem e ilustra, através de uma narrativa descomplicada, inúmeras ideias políticas e morais para a educação dos príncipes. Livro de boa moral e de grande repercussão no século XVIII, o *Telêmaco* era encontrado facilmente nas bibliotecas e, assim, apresentava-se como o que de mais razoável se poderia empregar em situações particulares, de improviso, como foi o caso de Jacotot. Então, por meio de intérprete, Jacotot pediu para que os estudantes flamengos lessem o primeiro dos vinte e quatro “livros” que compõem a obra, fizessem comparações entre as línguas e tentassem, abandonados a si mesmos, ler e aprender o francês com a ajuda da tradução.

Para a surpresa de Jacotot, os estudantes obtiveram enorme êxito e, conforme avançavam na leitura dos livros seguintes, seu progresso era ainda mais impressionante. Método do improviso, essa experiência do acaso levou o pedagogo francês a questionar alguns princípios fundamentais da educação relativos à função do mestre, do livro e do estudante. Perguntava-se, Jacotot, se a explicação do mestre poderia ser dispensada, se é possível aprender sem mestre, se é possível ensinar o que se ignora e se as inteligências são virtualmente iguais. Essa espécie de epifania de Jacotot foi o início de uma fecunda produção filosófica e política em torno do axioma que diz “tudo está em tudo” e seu corolário “entendamos uma coisa e a ela relacionemos tudo o mais”. Questionando a hierarquia posta entre sábios e ignorantes, Jacotot propôs que se deve partir de uma relação de igualdade em qualquer situação de aprendizado, isto é, é preciso partir da igualdade entre aquele que ensina e aquele que aprende. Assim, a “igualdade das

inteligências” tornou-se o princípio da “emancipação intelectual”.<sup>42</sup> Apesar da sua grande repercussão na primeira metade do século XIX, após sua última aparição no *Dictionnaire de Pédagogie* de F. Boisson, classificado como *utopiste* (BOISSON, 1887, p. 10), e após as poucas reaparições de suas ideias no começo do século XX, Jacotot cairá no esquecimento da filosofia e da história da educação até 1987, quando será retomado por Jacques Rancière em *Le maître ignorant*.<sup>43</sup> Este livro ganhou uma edição brasileira em 2002, com tradução de Lilian do Valle e, desde então, vem tendo importante repercussão no Brasil. Rancière recupera, com muito rigor, as aventuras das ideias de Jacotot no século XIX e constrói uma interessante relação do pensamento da “emancipação intelectual” com os paradoxos atuais da pedagogia, de maneira que, para um conhecimento mais aprofundado do pensamento de Jacotot, sua leitura é indispensável.<sup>44</sup>

O fato é que as ideias do pedagogo francês, reunidas sob o nome de *Ensino Universal*, consubstanciaram-se na defesa de uma postura analítica no ensino da língua e, até mesmo, no ensino em geral, pois, ao partir do complexo para o simples, o mestre pode prescindir da explicação – que, segundo Jacotot, embrutece – e exercitar a arguição e outras formas que permitam ao estudante buscar sua própria “emancipação intelectual”; assim, valorizava-se a iniciativa do estudante como alternativa às explicações do mestre porque, nesta perspectiva, a emancipação intelectual não se concede, conquista-se. Acredita-se, pois, no *Ensino Universal*, que “todo homem é um ser razoável” podendo, qualquer um, como ser capaz que é, fazer inferências sobre o que está aprendendo, desvendar o conhecimento por meio de erros e acertos, fazer comparações entre o que conhece e o que não conhece e, em resumo, ter a capacidade de buscar a sua emancipação pela sua própria condição de ser pensante. No seu notável estudo “*Enseignement universel. Langue maternelle*”, Jacotot, logo na primeira lição, propõe que se coloque diante dos olhos do aluno o primeiro livro do *Telêmaco* que inicia com a seguinte frase: “Calypso não encontrava consolo após a

---

<sup>42</sup> A *emancipação intelectual* é uma espécie de “tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual” (RANCIÈRE, 2002, p. 47).

<sup>43</sup> RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant: cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*. Paris, Fayard, 1987.

<sup>44</sup> RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

partida de Ulisses”.<sup>45</sup> Esta é a primeira frase do *Telêmaco* e é a partir da primeira palavra, Calypso, que se inicia o aprendizado da língua materna na perspectiva do *Ensino Universal*. Nesta lógica, o estudante tem um livro em suas mãos e tudo está neste livro, “tudo está em Telêmaco”, diz Jacotot, e basta o estudante, auxiliado pelo professor, começar por aprender a primeira palavra, a primeira frase.

A ideia de Jacotot de que “há para a inteligência e para os olhos uma progressiva agudeza da visão, que capta, de início, os conjuntos, as massas, os compostos, e depois, os detalhes, em primeiro lugar os mais salientes, e depois, os mais minuciosos”, levou Berta Braslavsky (1971) a considerar que “essa referência antecipa de modo indubitável o conceito de *globalização*, largamente elaborado por Decroly.” (p. 61-62)

Mas a obra de Jacotot é desenvolvida muito mais em torno de uma análise política e filosófica da emancipação intelectual do que da proposição de métodos de ensino das línguas materna e estrangeira. Em não se podendo comprovar a igualdade e, tampouco, a desigualdade das inteligências, o problema deixa de ser metodológico e passa a ser político e filosófico, pois a emancipação intelectual dependerá de uma escolha: “partir da igualdade ou da desigualdade”. Assim como os outros conhecimentos aos quais se dedicou, o ensino de línguas, sobretudo, o ensino da língua materna, é seu laboratório de experimentação das hipóteses sobre a igualdade das inteligências como fundamento da emancipação intelectual. Partindo desta hipótese, o *Ensino Universal* considera todos virtualmente capazes para aprender qualquer coisa – no caso da língua materna, uma palavra – podendo, assim, cada um tornar-se, por si próprio, emancipado intelectualmente. Apesar de propor alguns métodos, Jacotot considera que a emancipação intelectual não depende de um método em particular, ela depende de uma questão *filosófica* – “saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade” – e de uma questão *política* – “saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser ‘reduzida’, ou uma igualdade a ser verificada.” (RANCIERE, 2002, p.11) Inclusive, Jacotot admitirá que “*nada de todo eso es mi método. Telêmaco es un ejemplo*

---

<sup>45</sup> Cf.: FÉNELON, F. *As aventuras de Telêmaco: filho de Ulisses*. Tradução Maria Helena Trylinki. São Paulo: Madras, 2006, p. 09.

*que he escogido para hacerme comprender, además es con Telémaco que la experiencia fue hecha.*<sup>46</sup>

Mesmo que Jacotot tenha alertado que não estava a propor métodos, é por meio das referências às suas publicações ou a seus “métodos” que as raras assinalações sobre uma certa “filosofia da análise” que sustenta a possibilidade de métodos analíticos passaram a repercutir no Brasil do século XIX.

E foi justamente como justificativa de seu preterimento que apareceram as primeiras referências a métodos analíticos e às ideias de Jacotot no Brasil. Entre os anos de 1832 e 1834, durante as primeiras experiências com as *Lições de Ler* na escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro, José da Costa Azevedo, por meio dos escritos de Durietz<sup>47</sup>, conheceu os princípios do “método de Jacotot” para o ensino da leitura. Já no primeiro dos nove relatórios da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro, referente ao ano de 1833, Azevedo adverte que continuará com a marcha seguida nas *Lições de Ler*, pois “a direção da escola devendo ao conselho da sociedade os motivos de não haver applicado os principios que professa da mesma maneira que Jacotot, vê-se na necessidade de os declarar na seguinte exposição.” Azevedo expõe então detalhadamente algumas das principais ideias de Jacotot e a maneira que este ensinava a ler e declara que “he por sem duvida que o methodo que se acha de esboçar, ou a sua applicação ao ensino da leitura, deverá surtir effeitos espantosos”, mas, na sua visão, “elle devera mesmo ser *unico* adoptado nas escolas, assim fossem os professores mais illustrados (feitas as honrosas excepções), e os discipulos admittidos na época quando a razão começa a despontar.” Assim, José da Costa Azevedo, após resumir a proposta analítica de Jacotot e dispensá-la, alerta que “prosseguirá tendo em vista a doutrina e a marcha seguida nas citadas *Lições de Ler*”, isto é, continuará na marcha sintética porque considera que “a figura convencional das letras

---

<sup>46</sup> JACOTOT, J. *Enseñanza universal. Lengua Materna*. Traducción de Pablo Ires. Buenos Aires: Cactus, 2008, p. 42. No *Póst scriptum* desta edição Jacotot reitera que “*el maestro (en la Enseñanza univerrsal) no posee método; de este modo usted no puede comparar este método con ninguno de los buenos métodos que preside. Es verdad que el alumno (en la Enseñanza universal) posee un método, pero ese método, esa marcha del espíritu humano, esa serie de procedimientos intelectuales no es asible, no se lo puede escribir y depositar en el despacho de la sociedad, y usted no es presidente de ese método.*” (p. 292)

<sup>47</sup> Provavelmente Duries, descrito como um dos discípulos de Jacotot na Alemanha. (BRASLAVSKY, 1971, p. 62).

he já o resultado de huma operação analytica a que elle [Jacotot] não procedeo” (MAPPA, 1837, p. 20, *et. seq., passim*).

Mais tarde, na década de 1840, as ideias de Jacotot novamente seriam retomadas no Rio de Janeiro a partir da revista *A sciencia*, um periódico hebdomadário redigido pelos representantes da medicina homeopática no Brasil, liderados pelo médico francês Benoît Jules Mure. Formado em medicina em Montpellier, após ter se dedicado intensamente na difusão da homeopatia na Europa, Mure transfere-se para o Brasil, em 1840, para fundar, por volta de 1842, uma colônia fourierista na península do Saí, na Província de Santa Catarina. Malgrado seu projeto colonizatório do Falanstério do Saí, Mure parte para o Rio de Janeiro em 1843 onde funda o Instituto Homeopático do Brasil juntamente com o médico lisbonense João Vicente Martins, o mesmo autor do *Plágio do método Castilho*, já apresentado no segundo capítulo desta tese. A forte resistência à homeopatia empreendida pelos médicos alopatas no Rio de Janeiro era enfrentada por Mure, Martins e seus seguidores com a publicação de periódicos como *A nova minerva* (1845-1846) e *Horas vagas*, que não passou do primeiro caderno (FERREIRA, 1977, p. 114). Nesta época, a revista *A sciencia* é lançada. Na revista, além da divulgação da homeopatia hahnemaniana, são largamente divulgadas e defendidas as principais ideias de Joseph Jacotot a partir de textos geralmente assinados por Eduardo Tiberghien Akermann. Nesses textos, defende-se a liberdade do ensino e do exercício da homeopatia, apresenta-se um “Plano de estudos para uma universidade nacional”, conta-se a história de Jacotot e recuperam-se alguns dos seus principais axiomas: “aprender ou saber alguma cousa, e a ella referir (rapporter) todo o resto”, “pode-se ensinar aquilo que se ignora” e “Deus criou a alma humana capaz de instruir-se a si mesma, e sem o concurso de mestres explicadores”, entre outros.<sup>48</sup> Especificamente no que se refere ao ensino da leitura, a posição da revista é em favor de uma “fusão do ensino mutuo com o simultâneo” e contra a “falsa educação da família individual e o methodo synthetico nellas adoptado”.<sup>49</sup>

Esta grande repercussão da filosofia do *Ensino Universal*, que chegara até mesmo ao Rio de Janeiro, traria alguns sérios problemas a

---

<sup>48</sup> A SCIENCIA – Revista synthetica dos conhecimentos humanos. Redigida pelos professores da Escola de Homeopathia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Francesa, 1847. [Primeiro número Vol. 1, n. 1, Jul., 1847].

<sup>49</sup> A SCIENCIA. v. 1, n. 5, 1847, p. 83.

Jacotot. Mais para o final dos anos de 1830, várias sociedades e escolas, em defesa dos preceitos do ensino universal, haviam se espalhado pela Europa; “a batalha intelectual acerca do povo e de sua capacidade está na moda” (RANCIÈRE, 2002, p. 140); contudo, entre os discípulos do mestre, havia aqueles que levantavam a bandeira da emancipação de forma desvirtuada do sentido radicalmente igualitário da busca pela emancipação intelectual que Jacotot estendia a todos, sobretudo aos camponeses e pais de família; esses discípulos propagadores do *Ensinso Universal* eram divididos por Jacotot em duas classes:

a dos discípulos *ensinadores* ou *explicadores* do “método Jacotot” – que buscavam conduzir os alunos do Ensino Universal à emancipação intelectual – e os discípulos *emancipadores*, que só instruíam a partir da premissa da emancipação, ou, mesmo, nada ensinavam, contentando-se em emancipar pais de família, na medida em que lhes mostravam como ensinar a seus filhos o que ignoravam. Está claro que, nem por isso, tinham o mesmo peso para ele, que preferia “um emancipado ignorante, um só, a cem milhões de sábios instruídos pelo Ensino Universal e não emancipados” (RANCIÈRE, 2002, p. 139).

Com a propagação das ideias de Jacotot, seus axiomas, termos e conceitos se desgastam, são mal compreendidos e, sobretudo, fracassam à medida que os discípulos que pretendem promover a emancipação não são, eles mesmos, emancipados. Conforme Rancière (2002),

o próprio termo de emancipação havia se tornado equívoco. Após o fracasso do empreendimento de Girardin, M. de Séprès tomara o título *L'Émancipation* para seu jornal – generosamente alimentado pelos melhores trabalhos dos alunos do *Liceu Nacional*. A ele estava ligada uma *Sociedade para a Propagação do Ensino Universal* cujo vice-presidente defendia, de forma bastante eloqüente, a necessidade de professores qualificados e a impossibilidade de que pais de família pobres pudessem se ocupar, eles próprios, da instrução de seus filhos. Era preciso marcar a diferença: o jornal de Jacotot, que seus dois filhos redigiam a partir do que ele ditava – sua

enfermidade o impedia de escrever, ele era obrigado a lutar para sustentar uma cabeça que não mais queria se manter ereta – esse jornal, portanto, tomou o título de *Jornal de Filosofia Panecástica*. À sua imagem, seus fiéis criaram uma *Sociedade de Filosofia Panecástica*.<sup>50</sup> **Desse nome ninguém tentaria apropriar-se.** (p. 139-140, grifo nosso)

Porém, sobre esta última assertiva, enganaram-se os fiéis de Jacotot e também Rancière, pois, dizendo-se “discípulos diretos do Sr. Jacotot”, Mure, Ackermann e o Dr. A. Jernstedt, por sugestão de Mure, fundam, em 1847, no Rio de Janeiro, o *Instituto Panecástico do Brasil*, “uma sociedade para o desenvolvimento dos princípios de Jacotot sobre o ensino universal”.<sup>51</sup>

Não se sabe exatamente dos reais destinos e dos frutos do *Instituto*, mas tudo leva a crer que não durou muito. A revista *A sciencia*, não foi mais editada após o volume II, e o plano de estudos para uma universidade parece ter sido ignorado. Bento Mure, como era conhecido o fundador do *Instituto*, apesar de sua dedicação à população pobre e escrava, não encontrava, definitivamente, aceitação de suas ideias no Brasil e, junto com seus seguidores homeopatas, era acusado de charlatanismo pela medicina de base científica. Então, em 1848, Mure, regressa à Europa. Quanto à prática do ensino da leitura pelo método analítico de inspiração Jacotista, basta dizer que o cofundador do *Instituto de Homeopatia* e da revista *A sciencia*, João Vicente Martins, depois de uma estada na Europa, entre o final de 1851, e o início de 1853, passou a se dedicar às artes gráficas, e a cartilha que elaborou para suas primeiras aplicações da técnica da zincografia no Brasil, como vimos no capítulo anterior, foi composta como *plágio* do método de Antônio Feliciano de Castilho que seguia, pois, a *marcha sintética*. O método analítico parece não ter sensibilizado Martins, nem a grande maioria dos intelectuais, professores e entusiastas da instrução elementar brasileira da metade do século XIX.

Mas os métodos de base analítica – que, a rigor, podem ser também tributários do próprio René Descartes, no seu segundo postulado dos quatro preceitos que compõem a sua lógica do método,

---

<sup>50</sup> *Filosofia panecástica*, segundo Rancière (2002), significa que “em cada manifestação intelectual há o todo da inteligência humana”. (p. 140)

<sup>51</sup> A SCIENCIA. v. 1, n. 3, 1847, *passim*.

qual seja, “dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas possíveis e [...] necessárias para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 2005, p. 55) – não ficarão completamente esquecidos e reaparecerão aqui e ali, até o final do império. Em 1861, o Dr. Praxedes, numa abstrusa classificação do ensino, menciona a distinção entre “sintético, analítico e eclético”, e entre “jacotótico, socrático e pestalóxico”.<sup>52</sup> Da década de 1870, ainda podemos lembrar o *Bacadafá* de Pinheiro de Aguiar, que é considerado um método que utiliza as lógicas sintética e analítica de forma combinada. Maria do Rosário Mortatti identificou o *Bacadafá* “como um típico método de ensino de leitura **misto**, posto que formulado a partir da (re)elaboração e da recomposição do sintético e do analítico” (MORTATTI, *apud* SCHUELER, 2005, p. 176). Porém, como diz Emília Ferreiro “o problema tampouco se resolve com a proposta de métodos ‘mistos’ que participam das benevolências de um e de outro” (FERREIRO, 1999, p. 23).

Deste modo, parece que o emprego de métodos analíticos durante o império foi algo muito raro. Mas, um olhar mais cuidadoso pode levantar a hipótese de uma forma que, não obstante não declarada, pode ser relacionada ao conhecimento e, quiçá, ao uso de uma lógica analítica no ensino da leitura, dada a grande recorrência do *Telêmaco* de Fénelon entre os livros relacionados na biblioteca escolar do império. Pode-se dizer, seguramente, que, juntamente com a *História de Simão de Nantua* de Laurent de Jussieu e com as diversas impressões das *Fábulas* de Esopo e das de La Fontaine, o livro *As aventuras de Telêmaco*, de François Fénelon, é a referência mais recorrente ao longo do século XIX.<sup>53</sup> Porém, esse livro, assim como as edições de Jussieu e Esopo, normalmente é relacionado às práticas de “leituras morais”; após as lições de “leitura corrente” vinha a leitura do catecismo e de outros livros de formação moral laica e, nesta fase, o sentido do texto deveria

---

<sup>52</sup> PACHECO, J. P. Praxedes Pereira. *O ensino. Prova de modelo profissional. Ensaio de discurso analytic. Aos doutíssimos conselhos superiores d’a instrução publica d’a capital d’o Império do Brasil e da provincia d’o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & C.<sup>a</sup>, 1861, *passim*.

<sup>53</sup> Estes livros, muito populares, possuem inúmeras edições. Parcial ou integralmente, versões digitais de alguns deles podem ser consultadas na internet. Cf.: ESOPPO, 550 a. C. *Fábulas de Esopo*. Trad. Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 2011; JUSSIEU, Lourenço de. *Simão de Nantua ou o mercador de feiras, seguido das suas obras posthumas*. Nova Edição. Lisboa: Typographia de José Baptista Morando, 1853; FONTAINE, Jean de la. *Fábulas de la Fontaine*. São Paulo: Edigraf, [19--]. 3 v.

ser entendido pelos estudantes, especialmente pela carga moral e de civilização dos costumes que deveria marcar esse tipo de leitura. Às vezes, o *Telêmaco*, na língua original, era utilizado no ensino de Francês.

É interessante notar que, com todas as alterações e criações do século XIX, essas fábulas antigas de divulgação de prudência e moral e esses textos de educação da mocidade do século XVIII ainda dividiam os leitores com os novos autores que circulavam nas elites ligadas à corte e com novas literaturas de civilidade, editadas durante o império, de autores nacionais ou traduzidas.<sup>54</sup> Neste sentido, a hipótese de um uso analítico do *Telêmaco* no ensino da leitura dificilmente se sustenta, pois a escolha deste livro parece ser direcionada para as leituras correntes e as leituras morais, isto é, para o “treinamento” da leitura e para a leitura edificante, não para o ensino elementar da leitura, isto é, para a alfabetização. Uma aplicação sistemática de métodos analíticos no Brasil parece ser mesmo um produto do debate da virada do século XIX para o século XX.

### 3.4 ERGOLOGIA NA CLASSE: A CULTURA MATERIAL E A ENGENHARIA HUMANA NA ESCOLA

Com Michel Foucault aprendemos sobre as alterações que sofreu o poder da punição no século XVIII. Especialmente em *Vigiar e punir*, se observa que, entre o final do século XVII e início do século XIX, filósofos, juristas, magistrados, parlamentares e legisladores passaram a protestar contra os modos de punição vigentes que estavam fundamentados no suplício e construíram um novo saber sobre a punição baseado na docilização dos corpos por meio de dispositivos

---

<sup>54</sup> Por exemplo: ROQUETTE, J. I. *Livro d'ouro dos meninos, para servir d'introdução ao Thesouro da Adolescência e da juventude*. Paris, Typ. de A. Parent 1844, Com est.; *Primeiro livro da infância... do Conselheiro M. Delapalme. Traduzido pelo Dr. Cornélio Ferreira França Filho*. Segunda edição correcta. Rio de Janeiro, 1872, In-8º. *Primeiro Livro da adolescência ou exercicios de leitura e lições de moral, vertido do livro do Conselheiro Delapalme por A. E. Zaluar*. 4ª. edição. Rio de Janeiro, Alves e Ca. 1883; *Livro de leitura para as escolas e de conhecimentos uteis para o povo*. (Noções da Vida pratica) Por Felix Ferreira. Duodecima edição illustrada. Rio de Janeiro, Minas, S. Paulo. 1899.

disciplinares. “É preciso punir de outro modo: eliminar essa confrontação física entre o soberano e o condenado”. (FOUCAULT, 1987, p. 63).

Estas novas formas de controle social, fundamentadas no poder disciplinar de controle das coletividades, das massas, produziram novos recursos de vigilância e adestramento que passaram a ser aplicados no interior de hospitais, prisões, quartéis militares, asilos e casas de educação. Nesta nova ordem, continuava-se a punir, porém de outro modo; esse poder não suplicava o corpo, mas individualizava os corpos através de uma série de dispositivos de vigilância e de um sistema hierarquizado de adestramento:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; [...] Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1987, p. 143)

No início do século XIX, os métodos mútuos inscrevem-se neste novo poder disciplinar. Antes de serem instituídos na Lei de 15 de outubro de 1827, eles apareceram já nas primeiras escolas de ensino mútuo, surgidas por volta de 1823. O próprio Imperador D. Pedro I havia mandado abrir uma escola pelo método lancasteriano. Primeiramente, o local dessas escolas era o espaço militar, no qual as corporações militares eram instruídas nas primeiras letras pelo método Lancaster; os soldados tornavam-se, doravante, mestres lancasterianos.

Mostrando-se continuísta em relação ao modelo colonial, desde a partida de D. João VI, o processo de construção das forças militares

estava mergulhado numa relação de hostilidade mútua entre portugueses e nativos que explica, segundo a literatura especializada, os frequentes levantes, as diferentes revoltas e muitas das rebeliões e atos de insubmissão das classes populares, abrangendo vasta parcela da população que vai de escravos a trabalhadores livres, muitos recrutados à força, “arrebanhados como animais”, no mais das vezes como forma de punição e prevenção de crimes, por meio de um sistema deveras criticado pela historiografia brasileira (NEVES, 2003, p. 107) pelo paradoxo de, por meio da disseminação da violência, do medo e do esfacelamento da família, constituir corporações repletas de pessoas insatisfeitas. “Não é de se estranhar que esses soldados, provenientes das camadas inferiores, com valores e hábitos diferentes [dos hábitos] das classes dominantes, não se ajustavam à ordem militar.” (NEVES, 2003, p. 106). Neste sentido, na constituição das corporações militares, o Estado terá a necessidade de resolver a contradição da formação de um corpo militar indisciplinado pelos efeitos do recrutamento forçado e conseguir transformar “homens inferiores” em bons soldados.

Estas estratégias de controle e vigilância constituíram-se no *locus* de uma confluência de inúmeros saberes, tais como o médico, o militar, o jurídico e o arquitetônico. No interior deste último, Foucault destaca, na obra já referida, as ideais do filósofo e jurista utilitarista inglês Jérémy Bentham (1748-1832) que tem na sua maior invenção – o *Panopticon* – o maior exemplo do encontro destes saberes.

Deste modo, as iniciativas de instituição dos métodos mútuos no Brasil seguiam as alterações que o poder punitivo do controle social vinha sofrendo desde o século XVIII. Conforme Fátima Neves (2003),

paralelamente à violência que se estabeleceu nas relações do sistema de dominação, no Brasil, da Colônia à República, para garantir a hierarquia e a obediência, a instituição do Método Lancasteriano, que também funcionava sob a disciplina militar benthamita e promovia o ensino da obediência, o fez pela autodisciplina, pela autorregulação e não mais pela imposição da força física.

Não se pode descaracterizar a influência militar do método, porque Bell, antes de Lancaster e contemporâneo dos ideais benthamistas, organizou os primeiros procedimentos de seu método no interior de uma instituição militar. Por mais que Lancaster afirmasse que se distanciava

do ideal marcial, essa influência ficou registrada em todo seu plano pedagógico. (p. 112-113)

A difusão dos métodos mútuos nasce, assim, no interior da organização do espaço militar. Analisando a Coleção de Leis do Império, Fátima Maria Neves constata que “no ano de 1825 a relação entre os aspectos educacionais sob a responsabilidade da Instituição Militar atingiu seu auge: foi o período de maior disseminação do Método de Lancaster no Brasil.” (NEVES, 2003, p. 97). Ainda de acordo com a mesma autora:

[...], pode-se identificar, pelo menos, três funções na opção por se construir escolas lancasterianas no interior das forças militares. A primeira é a de disciplinar homens indisciplinados e torná-los bons soldados; a segunda é a de que, a partir da disciplinarização, eles vigiarão como soldados a população em geral, e uma terceira advém de que soldados mestres atuarão sob [*sic*] o corpo, tanto no de outros soldados, intensificando a disciplinarização, como no social mais geral, por meio do corpo infantil. (NEVES, 2003, p. 116)

No final da década de 1820 e começo da seguinte, as escolas de Ensino Mútuo passam do controle da Repartição da Guerra para a Repartição do Império, e os militares ficaram impedidos de ser admitidos como professores públicos (NEVES, 2003, p. 98). Mesmo com a maior predominância do ensino individual nas escolas, os métodos mútuos resistem nas escolas públicas e privadas, através de suas diferentes formas de aplicação, e passam a figurar também nos relatórios de professores e nas cartilhas de ensino das primeiras letras.

Há, pois, aqui, um deslocamento em direção à escola, ou melhor, em direção à pedagogia que coloca os métodos-sistemas (individual, simultâneo e mútuo) como objeto de interesse também dos autores de cartilhas. Como vimos anteriormente com Rapozo de Almeida, nas cartilhas, encontram-se críticas a esses métodos, mas também propostas metodológicas de sistematização das classes. Alguns autores limitam a sugerir um método, outros adaptam os já existentes, e outros, ainda, criam métodos próprios. Em geral, as considerações desses autores não formam “tratados metodológicos” ou métodos rigorosamente organizados; são, pois, manifestações um tanto esparsas sobre a

organização da classe e sobre o controle das atividades dos estudantes no aprendizado das primeiras letras.

Lancaster traçou um quadro bastante amplo da organização de uma escola de ensino mútuo que abrangia regras, comandos, hierarquia, instrumentos, sistema de premiação e punição e projetos arquitetônicos do espaço escolar. Para um conhecimento detalhado da metodologia lancasteriana, novamente recomenda-se ao leitor a consulta a estudos especializados ou às raras edições da tradução do “sistema britânico” do quaker Joseph Lancaster.<sup>55</sup> Por ora, nos interessam as considerações sobre o ensino da leitura e da escrita. Para as chamadas classes do A B C, o método Lancaster previa o seguinte:

Eram dois os recursos utilizados para o ensino e aprendizado do alfabeto: a caixa de areia e o alfabeto em cartões suspensos.

Para o aprendizado do alfabeto utilizando a areia era necessário: uma escrivaninha composta de um banco para as crianças sentarem, à frente do qual era colocado um outro, aproximadamente 30cm mais alto, e dividido em duas partes, uma que servia de apoio para os braços das crianças e outra cercada por bordas ou sarrafos, para impedir que a areia escorresse.

O espaço interno [o que foi cercado por sarrafos], pintado de preto, era onde se colocava a areia, branca e seca, para que produzisse contraste quando as letras fossem traçadas.

O procedimento para o ensino do alfabeto por meio da caixa de areia começava quando o monitor dava a ordem de preparar, quando, então, os alunos levantavam o dedo indicador, o monitor comunicava a letra A, escrevia na areia e dizia: façam. A operação de repetição das letras não devia exceder a quatro vezes.

O ensino das letras do alfabeto obedecia a uma regra, que era dada pela similitude das formas gráficas. As formas eram ordenadas em três grupos diferentes. O primeiro reunia aquelas formadas por *linhas*, exemplo: I, H, T, L, E, F; o segundo, as que possuíam *ângulos*, como A, V,

---

<sup>55</sup> LANCASTER, José (1778-1838). Sistema Britânico de educação. Trad. Guilherme Skinner. Porto, Tip. da Viúva de Alvarez & Filips, 1823. 83p.

M, N, Z, R, Y, X; e terceiro, as que apresentavam círculos ou curvas, como, O, U, C, J, G, D, P, B, R, Q e S. As dificuldades de aprendizagem se apresentavam no ensino das letras em que a forma era semelhante, como P e Q; B e D. No entanto, para Lancaster (1805) isso era superado quando as letras eram ensinadas simultaneamente. (NEVES, 2003, p. 184, 185, 186)

As caixas de areia para escrita já eram indicadas no Sistema de Madras de Bell, e Lancaster as aprimorou. Por isso, é considerado bastante original e inovador na concepção de um ensino simultâneo da leitura e da escrita, habilidades consideradas distintas e realizadas separadamente até então. As primeiras classes do sistema de Lancaster para o ensino simultâneo da leitura e da escrita é resumido por Neves (2003) da seguinte forma:

Um outro procedimento se fazia ao término da escrita de cada letra. Enquanto a areia era alisada pelo monitor com o auxílio de um ferro plano, os meninos esperavam, preenchendo a ociosidade do momento com a leitura do alfabeto que estava pregado, nas costas do aluno da frente, sob a forma de cartaz.

Uma segunda forma de ensinar o alfabeto, mas que também funcionava como uma primeira avaliação, era o que se fazia com a utilização de cartões de letras suspensos na parede da escola. O procedimento exigido por Lancaster era o de que deviam os monitores de leitura conduzir, de doze em doze, os alunos da classe do ABC até o lugar onde estavam os cartazes. Sob a forma de semicírculos diante desses cartazes, e com as mãos para trás, era feita a lição [...]

Cada menino carregava, pendurado em seu pescoço, um crachá com seu número na classe. O mais adiantado era sempre o de número um (1), o qual também carregava uma tarja de couro gravada em ouro com a inscrição *Mérito*. A tomada de lição começava sempre por ele, por meio de perguntas feitas pelo monitor: *Que letra é esta?* Se respondesse certo, manteria o lugar e era premiado por isso, senão perdia-o para o seguinte. E assim sucessivamente.

Quando os alunos conseguissem escrever o alfabeto na areia, bem como distinguir todas as letras, de relance, impressas em papel, estava atingido o objetivo dessa série, e após serem avaliados pelo mestre eram promovidos para a segunda classe.

Na segunda classe de leitura exigia-se que os discípulos soubessem escrever e soletrar palavras de duas letras ou de uma sílaba (ba, da, ca, pa), escrevendo-as prontamente na areia, conforme a ordem do monitor.

Nessa segunda fase do aprendizado, além dos materiais utilizados na etapa anterior os alunos recebiam, cada um deles, uma pequena lousa, em que deviam escrever o alfabeto em seqüência e sem hesitação, conforme a ordem do monitor. O procedimento de ensino era o mesmo do anterior.

Na terceira série e nas seguintes os alunos não utilizavam mais a caixa de areia, mas tão-somente as lousas, e as exigências iam aumentando quanto ao domínio de mais sílabas, a leitura simultânea com a escrita e a soletração. ( p. 186 *et seq.*)

Incluindo os métodos empregados por Jean-Baptiste de La Salle (1651-1718), retomado, entre outros, por Foucault, em *Vigiar e punir* para ilustrar “o controle das atividades” na instituição moderna do poder disciplinar, os métodos mútuos previam, portanto, toda uma sistemática composta de sinais de comando, controle e distinção que empregava símbolos e ordens verbais visando, principalmente, atender a uma economia do tempo:

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo “iniciático” da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi

substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. (FOUCAULT, 1987, p. 135)

Esta pedagogia mutual que vinha sendo conhecida e utilizada por soldados e professores desde o começo do século XIX, aos poucos passa a ser apropriada pelos professores e autores de cartilhas. Nos já citados *Mappas estatísticos da escola da sociedade de instrução elementar do Rio de Janeiro*, José da Costa Azevedo, em 1834, assim detalhava os procedimentos da organização do ensino monitorial praticado naquela escola:

Art. 28 O monitor geral, em sendo horas de começar o estudo diz:

1 SENTIDO 2 ESTA' ABERTA A ESCOLA

Ao primeiro commandamento; cessa o murmúrio que houver; os monitores vão ocupar seus lugares no salão de leitura. E ao segundo, elles tomão em silencio nota dos ausentes; numerão os discipulos da direita para a esquerda, e dão começo ás lições, sendo as classes que as iniciarem pela orthographia e pela caligraphia conduzidas, depois de feita a numeração, aos lugares destinados a estes exercicios. [...]

Titulo V. maneira de entrar e de sahir da escola

Art. 36 O discipulo entrando para a escola, dirige-se ao senhor professor, e ao monitor geral, para os cortejar; pendura o seu chapeo naquelle braço de cabide, que lhe tem sido destinado; e toma lugar na sua classe de leitura, onde estará á vontade, podendo até conversar em voz baixa com os seus conclassicos. Este estado de liberdade será em cada classe vigiado e mantido pelo discipulo mais adiantado della que se achar presente.

Art. 37. O monitor geral, em sendo horas de acabar o estudo diz: 1 SENTIDO 2 ESTA' FECHADA A ESCOLA. Ao primeiro commandamento, cessão os exercicios; os monitores de leitura entregão aos discipulos os livros que havião recolhido. Ao segundo, o monitor da 1<sup>a</sup>. classe diz *levantar classe*, encaminha-se ao senhor professor e ao monitor geral para os cortejar por parte dos seus discipulos; e tornando á classe, prosegue, *direita*

*volver, march*, para conduzi-la ao depósito dos chapeos; e ahi *alt-frente, tomar chapeos*<sup>56</sup>; acompanha os seus discipulos até a porta, onde os despede recebendo e correspondendo a seus cortejos. Retirados os discipulos da 1ª. classe, o monitor da 2ª. faz retirar os seus da mesma maneira; e assim por diante até a ultima. (MAPPA, 1837, p. 26 *et. seq.*)

Sinais, toques, “pancadas”, sinos, apitos, palmas e vozes de comando governavam a economia do tempo na pedagogia mutual.

Azevedo também considerou a disciplina dos comandos nas suas *Lições de ler*:

E, feitos os primeiros ensaios, a cada hum dos discipulos dar-se-há huma carta escrita com letra bastardinha ou menos que isso; e como nella deve de ser a mesma a successão dos nomes, todos pronunciarão a mesma palavra ao instante marcado pelas pancadas do decurião, mormente se elle as compassar com isocronismo<sup>57</sup> e sem precipitação. (AZEVEDO, 1832, p. 29).

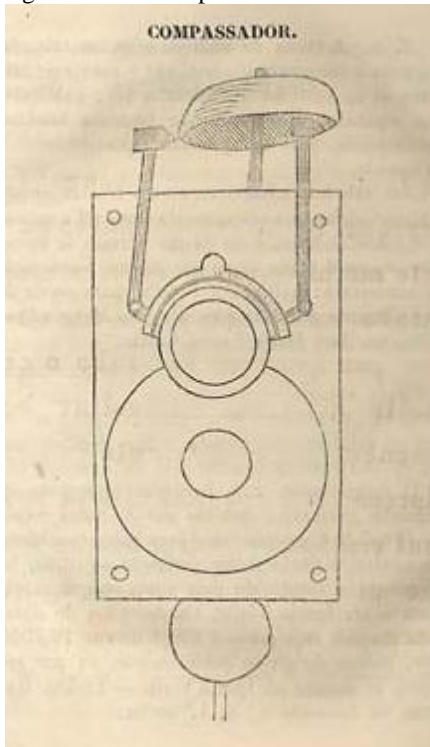
Essa necessidade de regularidade no controle dos comandos e na marcação dos compassos das atividades de leitura das cartas chegou a fazer com que se produzissem instrumentos próprios para este fim, como o “compassador” que Feliciano de Castilho divulga na segunda edição da sua cartilha. (Ver Figura 14)

---

<sup>56</sup> “... na escola de Lancaster havia um inconveniente que advinha do uso do chapéu entre os meninos. O excessivo número de chapéus e dos transtornos diários que aconteciam com perdas e trocas entre eles exigiu medidas práticas, que Lancaster solucionou por meio de um comando do monitor, conhecido como *Pendurem os chapéus*. Esse movimento resumia-se no seguinte: cada menino pendurava seu chapéu no próprio pescoço, de modo que durante todo o período em que os meninos estavam na escola seus chapéus ficavam pendurados em suas costas...; e na saída, ao comando do monitor *Coloquem os chapéus*, desatavam-no e o colocavam.” (NEVES, 2003, p. 199)

<sup>57</sup> Substantivo masculino, qualidade do que é isócrono, isto é, de igual duração, que se realiza com intervalos iguais. (FERREIRA, 1975, p. 787).

Figura 14 – O Compassador



Fonte: BNP. CASTILHO, 1853, p. 317

*“O compassador, cuja frente se representa a seguinte gravura, e que tão útil é numa escola de leitura por este metodo, para poupar cançasso ao mestre, e dar a maior perfeição ao ritmo, foi inventado e construido pelo nosso insigne maquinista o Sr. Ipacio Vielle.”* (CASTILHO, 1853, p. 318)

Os diversos sinais sonoros e ordens verbais, então, compunham um sistema preciso de comando que se fazia necessário para dar ritmo ao trabalho e controlar os gestos e as vozes em coro das lições práticas de leitura. Para evitar o desperdício de tempo, os sinais codificados também deveriam ser breves, com poucas palavras e sem explicação. Os estudantes, individualizados, numerados, deveriam responder sem hesitação, para que a sistemática cronológica funcionasse. Neste sentido, o “compassador” é um autêntico exemplo dessa necessidade de uma precisão mecânica na realização das atividades. O corpo deveria funcionar, também ele, como uma máquina, mas uma máquina que é parte de um conjunto maior, isto é, uma peça da grande máquina do poder disciplinar: “o corpo se constitui como uma peça de uma máquina multissegmentar.” (FOUCAULT, 1987, p. 139)

Por isso, não apenas a coletividade disforme devia ser reduzida a uma economia mecânica organizada como um “corpo regimental”, mas também os indivíduos; assim, o poder disciplinar também moldava o corpo singular, o corpo dos indivíduos por meio de atividades ginásticas que regulavam a correta postura corporal, pois, numa lógica de poder disciplinar, acreditava-se que

o educando, ordinariamente, entra na escola sem educação alguma física. Em muitos nota-se-lhe uma actividade distincta, mas essa actividade é, por assim dizer, selvagem. Modifica-la desenvolve-la, regra-la, e educa-la será o primeiro cuidado do professor. (ALMEIDA, 1856, p. 22)

Marcava-se no corpo o sinal da disciplina através de regras cuidadosamente determinadas, como por exemplo, na preparação das posições de “sentido”:

#### 1. Corpo

A primeira posição gumnastica é de calcanhares unidos, pontas dos pés abertas, braços caídos, de sorte que as mãos fiquem na costura das calças. Fronte franca e aberta, cabeça meia levantada, um ou dois dedos acima do horizontal. O descanso d’esta posição é trazer o calcanhar do pé esquerdo ao meio do vão do pé direito, que sempre fica firme; e as mãos crusadas na altura do estomago. Toque de campanha é o signal de sentido para todos: uma pancada sobre a mesa sentido para um, começando pela direita. (ALMEIDA, 1856, p. 22)

Assim como nas lições de leitura, estas regras de comportamento físico e moral, que disciplinam o uso do corpo no espaço escolar, seguiam o mesmo rigor nas aulas de escrita. Como vimos anteriormente, as primeiras lições de leitura e escrita iniciavam, nos métodos mútuos, com as leituras de cartazes, a escrita na areia e as práticas e “testes” de leitura através do apontamento das letras, sílabas e palavras nos murais. Somente depois de progredir nestas atividades é que os estudantes passavam para as lições de escrita com a pena. Porém, nestas atividades de leitura, em que se indicava nos murais por meio de instrumentos de apontamento como o *estilete* (ou “*estilo*”) e o *ponteiro*, já são antecipadas algumas estratégias de educação corporal para a escrita. No

manual anônimo de 1807, por exemplo, assinalava-se que era “necessário advertir aos Meninos, que peguem no ponteiro do modo, que pegaõ na Penna, para que assim se costume logo a mão para a escrita.” (ESCOLA, 1807, p. 59)

Para as aulas de caligrafia, dispunha-se de manuais específicos, como nos revela José da Costa Azevedo a respeito do manual utilizado na Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro:

No ensino da caligraphia a direcção da escola quanto ao traço, feição, distancia e ligação das letras, emprego das pautas, posição do corpo, modo de pegar na penna e de a mover, tem adoptado com pequenas modificações feitas pelo professor as *regras methodicas para se aprender a escrever* por Joaquim José Ventura da Silva, o caligraphico mais geralmente estimado entre nós. (MAPPA, 1837, p. 52)

As regras desses manuais de caligrafia eram de uma impressionante riqueza de detalhes e, por vezes, apareciam rigorosamente ilustradas (Ver Figura 15) e descritas nas cartilhas de ensino da leitura, a exemplo do que segue:

*Regras para aprender a escrever*

Assente-se o Menino para escrever de modo, que fique com o corpo direito, e os braços sobre a banca com os cotovelos de fora, afastados do corpo, e a cabeça algum tanto inclinada.

Assentará o braço de modo, que fique direito com o papel, e a Penna sobre o regrado, descansando no pulso, e inclinando para o papel a palma da mão; de maneira que fique a Penna direita, e curve alguma cousa o dedo polegar, tendo o papel bem assentado, e firme com os dedos da mão esquerda. Pegará na penna com os dedos polegar, índice, e medio, virado o aparo para este hum quase nada, descansando a penna sobre a quina da unha, e nunca por cima della. Os dedos annular, e mínimo ficarão debaixo dos que escrevem, para dar o devido movimento á penna, e para não chegarem os dedos á tinta.

Há de ficar a penna arrimada ao índex de sorte, que o canal saía entre a segunda, e terceira junta do mesmo dedo.

Não se deve ensinar logo os Meninos a formar todas as letras; mas sim cada uma per si, começando pelas hastes superiores, para os dedos tomarem movimento largo.

O papel esteja direito com o braço para não entortar as regras: e o tinteiro á parte direita.

Assentada a mão para escrever, ficarão os dedos nem todos estendidos, nem de todo curvados, para que assim entre os dous extremos se possaõ estender, quando se formão as hastes superiores, e curvar, quando as infeiores.

Para que os dedos se costumem ao movimento largo convém ensinar a formar as letras com bastante altura; porque daqui he mais facil passar ao movimento mais curto.

Naõ se deve apertar muito a penna entre os dedos; que disto resulta fazer-se a mão pezada, e a letra opprimida. (ESCOLA, 1807, p. 60, 61)

Figura 15 – Ilustração do modo correto de pegar na pena



Fonte: BNP. CASTILHO, 1853, p. 270.

Regras como estas podem, inclusive, integrar o conjunto de causas sociais que participam da construção histórico-cultural da preponderância da mão direita, de acordo com a tese de Hobert Hertz (1980), segundo a qual existe importante participação de influências estranhas ao organismo que ajudam a explicar a preeminência da mão direita. Neste texto, já clássico na antropologia contemporânea, o autor localiza essas influências sociais na polaridade entre o sagrado e o profano que pertence às categorias das representações coletivas. Como veremos a seguir, para a angústia dos canhotos,<sup>58</sup> a escola e seus métodos praticados na escolarização da escrita contribuíram também para essa construção sociocultural do uso predominante da mão direita:

Costumar-se-hão depois os meninos a cobrir letras feitas ao lápis, para des[te] costume sahirem **destros na mão**; e aprenderão os preceitos para irem formando as letras. E escrevendo já soffrivelmente, lançarão letras maiúsculas, traçando-as de hum golpe, como em seu lugar se adverte; cujo costume será útil observar-se ao menos duas vezes na semana. (ESCOLA, 1807, p. 63, 64)

Portanto, no interior das cartilhas, é possível visualizar uma série de instrumentos e materiais pedagógicos elaborados para atender a disciplina e a economia do tempo nas aulas de leitura e escrita. A arquitetura, a mobília, os instrumentos de controle do tempo e os diversos materiais escolares, compõem a cultura material da escola. Estudar esses materiais é, também, uma forma de aproximar-se dos espaços da leitura.

Já foi dito que o papel ainda era um artigo caro no século XIX, por isso, durante todo o período imperial, pode-se entrever certa quantidade de materiais alternativos como as “tábuas” (tabletas) e os “panos” encerados nos quais se escrevia com um pequeno estilete, gravando-se as letras na fina camada de cera que cobria a superfície. Este tipo de material era alternativo ao papel pelo seu caráter

---

<sup>58</sup> Hertz lembra que “a criança que usa ativamente sua mão esquerda é repreendida, quando não leva um tapa na mão audaciosa, similarmemente o fato de ser canhoto é uma infração que traz para o infrator uma reprovação social mais ou menos explícita.” (HERTZ, 1980, p. 104)

reutilizável, pois, bastava alisar a superfície encerada para poder escrever novamente. Azevedo assinala a utilização deste tipo de material que servia como uma espécie de caderneta de anotações. Segundo ele “sobre taboas ou panos encerados serão escritos os n.<sup>os</sup>. 2.<sup>os</sup> das seis primeiras lições, e mais tudo aquillo que occasionalmente occorrer” (AZEVEDO, 1832, p. 12).

Para anotações como estas, utilizava-se também a “ardósia”, uma espécie de quadro pequeno, de superfície lisa, de espessura geralmente não superior a cinco milímetros, feita de pedra ardósia – daí o nome – na qual se escrevia com giz, podendo-se apagar e reutilizar. Diferentemente do papel, este tipo de material permitia a reutilização, mas reforçava a antiga dependência da memorização no ensino. Nas lições referentes à educação do “tacto, olho e voz”, Raposo de Almeida recomenda a utilização desse tipo de material como recurso mnemotécnico:

Cada alumno está munido d’uma ardósia, caneta e lápis.

Os balbucios de uma creança, e os materiaes d’uma casa formam a imagem mnemônica da invenção e disposição das letras.

Desenho linear, redusido a estes cinco signaes [vogais] que se pintarão no quadro, e que os alumnos retratarão na ardósia. [...]

O preceptor escreve no quadro: o alumno olha e escreve na ardósia: a um signal dado a voz repete o som, a syllaba ou a palavra. (ALMEIDA, 1856, p. 28).

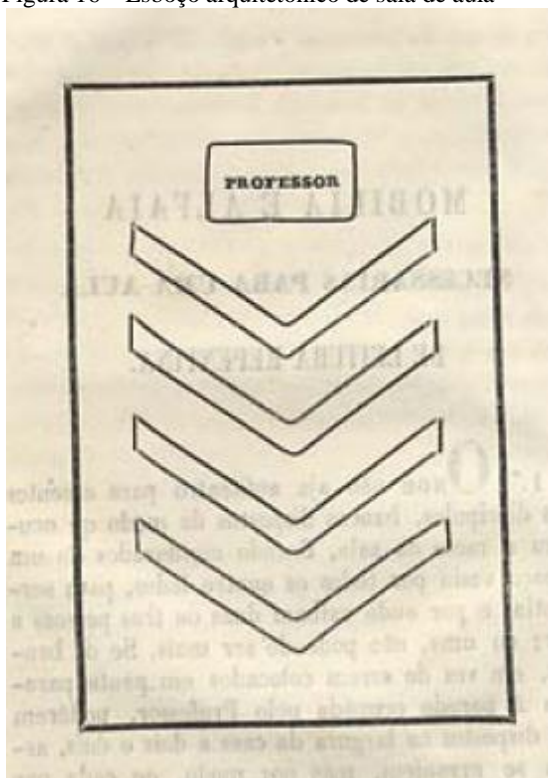
Ainda sobre estes materiais escolares, foi possível constatar que os murais, cartas e cartões eram, geralmente, elaborados pelos professores, motivo pelo qual, alguns autores de cartilha, recomendavam os devidos cuidados na elaboração, conservação e uso destes materiais:

[...] as cartas de nome [...] serão permanentemente traçadas, ou sobre planos de alvo cartão, ou sobre papel grosso collado em finas laminas de madeira; e, posto o plano da lição em distancia e elevação sufficiente, o decurião da bancada ou classe, com hum estilo apontando para a syllaba ou nome, marca o instante quando todos ou alguns delles o devem repetir.

.....  
.....  
Para evitar o enxovalhamento das cartas, lembro o meio de as collar em finas laminas de madeira, encazadas em hum delgado cabo; e o menino, empunhando-o com a mão esquerda, terá na direita hum ponteiro, para o ir discorrendo sobre os nomes. (AZEVEDO, 1832, p. 12 e 28)

Castilho chegou a dedicar sessões na sua cartilha exclusivamente para tecer considerações ergológicas que revelam também essa cultura material. Após uma dedicatória e um longo prólogo em capítulos, Castilho “abre” o manual com um capítulo sobre *Mobília e alfaia necessárias para uma aula de leitura repentina* detalhando o que era necessário dispor para melhor conduzir as atividades da classe. Ali o autor discorre sobre a disposição dos bancos dos estudantes, do estrado e do assento do professor e sobre utensílios como, entre outros, “quadro preto de madeira em qe se pode escrever com giz”, “esponja, ou pano e vara para apontar”, estante “como as dos musicos” e “uma ardósia para cada discipulo”. (CASTILHO, 1853, p. 1 *et seq.*). Seguindo o que se fazia nos tratados sobre o ensino mútuo que ilustravam, com plantas baixas, a arquitetura da sala e dos salões, Castilho faz um esboço “arquitetônico” da disposição dos bancos formando “um angulo obtuso” voltado ao professor, conforme se pode ver na imagem reproduzida a seguir:

Figura 16 – Esboço arquitetônico de sala de aula



Fonte: BNP. CASTILHO, 1853, p. 2

A aplicação do ensino mútuo nas escolas requeria um investimento considerável em materiais e instrumentos próprios, sobretudo, se todos os protocolos da sistemática lancasteriana fossem seguidos à risca. Assim, o ensino mútuo exigia um investimento alto de modo que algumas escolas o dispensavam, como foi o caso da escola da Sociedade Amante da Instrução que preteriu o método mútuo pelos elevados custos materiais de sua implementação.<sup>59</sup> Em seguida, pois, a

---

<sup>59</sup> “O **Método** de ensino indicado pelo Conselho para o ensino das primeiras letras seria o método Lancaster ou Ensino Mútuo. Entretanto, sob a alegação ‘das dificuldades que o mesmo apresenta e os elevados gastos para a sua implementação’, o mesmo não seria utilizado, segundo Duque Estrada, um dos diretores da Sociedade em questão.” (SOUZA, 2006, p. 2).

este esboço arquitetônico, Castilho passa então a detalhar a *Disposição do pessoal de uma aula de leitura repentina*. Dentre estas regras de disposição, vale destacar algumas:

- 1.º O professor ocupa o estrado, tendo de estar sempre á vista, a vigiar, e quasi sempre em ação.
- 2.º Os matriculados qe já começavam a ler, estão rigorosamente separados, e ocupam os bancos últimos. Os qe não conheciam as letras, sentam-se nos primeiros. Os qe só as conheciam, ou pouco mais, formam o centro.
- 3.º Avendo discípulos dos dois sexos na mesma aula, completa separação dos rapazes e das meninas.
- 4.º Avendo substituto, ou ajudante oficial, ou officioso, o substituto, ou ajudante, rondará constantemente as bancadas, chamando á atenção os descuidados, coibindo os turbulentos, obrigando os mal ensinados a tomarem uma posição decente, mas tudo por gestos e sinaes, e sem voz qe perturbe o andamento do estudo.
- 5.º No meio de cada banco, um dos discípulos escolhido pelas suas boas qualidades para vigiar os seus visinhos da direita e da esquerda, e fazelos estar em ordem. Este cargo dos discipulos-vigias póde-se ganhar e perder segundo o merito, e desmerito do aluno. (CASTILHO, 1853, p. 5-6)

Note-se que a distribuição dos corpos no espaço respeita claramente a economia do tempo do poder disciplinar por meio do sistema de comandos, da individualização celular e da vigilância hierárquica e, também, sugere o sistema de punição-premiação<sup>60</sup> que vigorou durante quase todo o império, pelo menos, até as últimas décadas do século XIX quando já era fortemente criticada, a exemplo da campanha do Barão de Macaúbas contra a palmatória:

---

<sup>60</sup> Os sistemas premiação eram muito comuns. A Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro, por exemplo, previa as seguintes recompensas aos estudantes que obtinham excelência nos desempenhos: “Art. 38 Há seis ordens de recompensas. 1ª. A preeminência dos lugares. 2ª. A participação aos paes. 3ª. O espargimento de flores. 4ª. A publicação do nome no mappa estatístico. 5ª. O accesso á classe immediata. 6ª. Os vivas escolásticos.” (MAPPA, 1837, p. 30).

[...] no pensamento de evitar queixas de injustiças relativas, cheguei ao extremo ridículo, a que chegaram as mais respeitáveis instituições de ensino, a do *Sacré Cœur de Jesus*, por exemplo, que me serviu de modelo, isto é, de estabelecer ordens ou classificações de prêmios como estas:

Premios de applicação [...] de docilidade, de bom comportamento, de asseio, de ordem, de leitura, de escripta, de grammatica, etc..

Felizmente, senhores, reconheci em tempo quão errado andava. Que esta minha sincera confissão aproveite aos educadores da mocidade. E convençam se todos de que para o aperfeiçoamento dos meninos em vez de excitá-lhes a vaidade com prêmios ou de abatê-los com castigos, mil vezes melhor é que se dirijam á consciência delles, esclarecendo-a e encaminhando-a para o bem.<sup>61</sup>

O crescimento dos métodos de ensino mútuo, o desenvolvimento da escola pública e da particular e o aparecimento de algumas críticas aos preceptores particulares, especialmente após a Independência, trarão novas necessidades para a escola. Além de todo o processo de disciplinamento dos corpos dentro de uma metodologia de ensino, aparecerá, com mais frequência no século XIX, a necessidade de organização do espaço físico que abriga esses corpos. No Brasil Império, não serão raros os depoimentos a respeito da ineficiência dos espaços destinados também às novas demandas do ensino mútuo. Salas pouco arejadas, com problemas de acústica<sup>62</sup> e uma série de problemas

---

<sup>61</sup> BORGES, Abilio Cesar. *Dissertação lida no Congresso Pedagogico Internacional de Buenos Ayres em 2 de maio de 1882 pelo delegado do Imperio do Brazil Dr. Abilio Cesar Borges Barão de Macahubas*. Rio de Janeiro: Typ. a vapor do Cruzeiro, 1882, p. 23. Este tema foi objeto de dois outros artigos do Dr. Abílio: *Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade, fragmentos de vários escriptos, publicados no Globo em 1876*, Rio de Janeiro, 1880, 46 pags. In-4º; e *Vinte e dous annos de propaganda em prol da elevação dos estudos no Brazil*, Rio de Janeiro, 1881; ambos citados por Blake (1883, p. 3-5)

<sup>62</sup> Já na década de 1830, Azevedo considerava o problema do “retumbo do salão” na classe de primeiras letras da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro. (MAPPA, 1837, p. II).

de organização do espaço escolar exigirão a criação de novas estratégias arquitetônicas e de infraestrutura e novos saberes sobre a organização das pessoas nos espaços das instituições.

Essas mudanças parecem ter acompanhado as alterações sugeridas por Michel Foucault, isto é, a política que suplicava o corpo transformou-se na política que o disciplinava. Embora a palmatória tenha resistido durante boa parte do século XIX e ainda era vista no século XX, o seu emprego vai sendo pouco a pouco abandonado e, juntamente com as campanhas contra o sistema de prêmios, novas mudanças começam a se apresentar na escola desde fins do século XIX, afinal, como dizia o Barão de Macaúbas, era preciso dirigir-se à consciência dos estudantes. É verdade que ainda hoje aparece, aqui e ali, algum resíduo dessas antigas práticas emulativas, mas, de uma cultura escolar fundamentada na “didática”, na “instrução” e no “ensino” que vinha se instituindo desde Comênius, veremos surgir, entre o final do século XIX e início do XX, uma cultura escolar que se dirige à “consciência” e que procura ir em direção ao “aprendizado”. Esta cultura escolar, de modo geral, continua a disciplinar, pois, não obstante, nos dias de hoje, abomine-se qualquer forma de castigo ou premiação, as escolas sempre andam às voltas com o problema das formas hierárquicas de organização gradual e progressiva do ensino e com as formas paradoxais da avaliação por conceitos.

Descrever a cultura material da escola e pensar a organização do corpo escolar como ergologia, isto é, como um conjunto de teorias e práticas que incidiram no pensamento moderno da interação entre o humano e os sistemas compostos de normas e tecnologias que vieram a constituir o campo da ergonomia<sup>63</sup>, é pôr em relevo esta pauta de considerações sobre a necessidade de adequação do espaço escolar às novas exigências de utilização dos corpos nos novos modelos de ensino de coletividades. Entre 1914 e 1920 quando foi realizado o Primeiro Congresso de Proteção à Infância, apareceram as críticas mais contundentes aos métodos analíticos. Clemente Quaglio, responsável pelos estudos internos da Diretoria Geral da Instrução Pública em São Paulo (Decreto n. 1.885, de 6 de Junho de 1910), foi um dos críticos

---

<sup>63</sup> Apesar de ganhar verdadeiro impulso e se expandir para o mundo industrializado somente a partir de 1950 com a criação da *Ergonomics Research Society* na Inglaterra, o termo *ergonomia* já tinha sido anteriormente utilizado pelo polonês Woitej Yastembowsky em 1857 num artigo intitulado “ensaios sobre ergonomia ou ciência do trabalho, baseada nas leis objetivas da ciência sobre a natureza”. (GRANDJEAN, 1998, p. 2)

mais severos do método analítico e um dos principais “difusores” de ideias de psicologia da infância e antropologia pedagógica. Em São Paulo, Quaglio realizava pesquisas que se localizavam na ordem de uma sociometria e de uma antropometria pedológica que se fundamentavam num paralelismo psicofisiológico. Principalmente nos estudos realizados com o professor Ugo Pizzóli da Universidade de Módena, Quaglio daria início a uma nova frente de pesquisa no Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, instalado em 1914 na Escola Normal da Praça da República (MORTATI, 2000, p. 128-129). Neste laboratório, assim como noutros gabinetes instalados nas escolas normais de São Carlos, Itapetininga e Pirassununga (MONARCHA, 2007, p. 27), se realizavam experiências laboratoriais de psicologia, anatomia, raciocínio, fisiologia, antropometria e estudos sensório-motores e sensório-musculares como forma de oferecer apoio empírico a uma teoria da administração escolar, o que, relativamente, aproximava estudos como estes às bases do que veio a se constituir na metodologia de trabalho da ergonomia e da psicologia infantil do começo do século XX. (Ver Figs. 17 e 18)

Figura 17 – Experiências e instrumentos do Gabinete de Psicologia Pedagógica da Escola Normal da Praça da República em São Paulo



EXPERIENCIA SOBRE O «RACIOCINIO» COM O  
«LOGORTHOSCOPIO PIZZOLI»

Fonte: FBN. QUAGLIO, [192-], p. 97.

Figura 18 – Aparelho para o estudo do senso muscular e dos movimentos dos membros superiores.



Fonte: FBN. QUAGLIO, [192-], p. 105.

### 3.5 APRENDER A LER “COM”, “SEM”, “ATRAVÉS” OU “APESAR” DA CARTILHA?

A necessidade de uma economia do tempo que os séculos XVII e XVIII estabeleceram para a fábrica e para as escolas, ou para o trabalho de uma forma geral, provavelmente contribuiu com o aparecimento de uma ergonomia do trabalho que seria mais sistematicamente desenvolvida no século XX pela engenharia humana, auxiliada pela sociologia industrial e das organizações.

O controle do tempo nos estudos ergonômicos andou lado a lado com o controle do corpo. A economia do tempo, então, constituiu-se tendo como corolário, a necessidade de uma economia do corpo. Assim, o interesse desta pesquisa em estudar a individualização e o uso do corpo no ambiente escolar da leitura constituiu-se numa forma de

aproximação também do universo do leitor e da leitura por meio da descrição das regras de controle do leitor e dos ambientes da leitura.

O que se pôde constatar, então, foi que os leitores de cartilha eram distribuídos em séries e em células, constantemente vigiados e controlados pela disciplina hierárquica, identificados por símbolos e números, submetidos a testes permanentes segundo desempenhos pré-determinados e classificados e distribuídos nos espaços conforme um sistema de premiação dos méritos e punição dos deméritos, também estes pré-definidos. Seus movimentos deveriam ser precisamente calculados, seus gestos contidos, seus ânimos arrefecidos e suas vozes orquestradas; o leitor de cartilha não podia ser precipitado, porém, dele também era exigida uma postura firme e determinada.

A leitura, realizada individualmente ou em grupo, era, então, submetida também a um rígido controle. Nos exercícios individuais, a leitura era feita nos murais conforme o exercício de apontamento das letras e sílabas que era realizado pelo monitor, ou pelo próprio neófito, convocado, por sua vez, a apontar letras e sílabas nos pequenos cartões. Quando realizada em grupo, a leitura carecia mais dos comandos e dos controles ritmados e cronometrados; em coro, as classes bradavam o ABC.

A sequência das atividades, de modo geral, era sempre a mesma, e os estudantes avançavam nas séries de acordo com a capacidade de reagir aos comandos e segundo o desempenho mais ou menos satisfatório nas provas estabelecidas. Assim, as políticas normativas dos métodos de ensino, em especial do ensino monitorial, e seus recursos materiais, acabaram por criar uma relação de dependência entre o aluno e o professor, o professor e a escola, e a escola e os métodos, desenvolvendo um complexo sistema que, ao longo do século XIX, terá nos compêndios e manuais os seus principais instrumentos. As experiências realizadas aquém destas prerrogativas eram consideradas calamitosas.

Porém, o percurso dos métodos de ensino e das políticas da instrução primária no império, na sua capacidade de fazer funcionar estas prerrogativas, foi bastante sinuoso. Baixos orçamentos, baixos salários e carência de infraestrutura aliavam-se a professores mal preparados e a apropriações diversas da normativa do poder disciplinar do ensino mutual. Deste modo, a exiguidade das condições materiais e disciplinares, grosso modo, conforma-se mais à realidade da escola primária imperial. Especialmente no ensino individual, a palmatória era bastante recorrida e talvez tenha sido mais frequente do que os recursos

burocratizantes dos registros de controle e dos protocolos do poder disciplinar. Nas escolas o poder disciplinar era bastante difundido, porém não era o único.

Ainda que os manuais escolares e os tratados de ensino tragam implícita ou explicitamente uma política metodológica, o debate metodológico nem sempre ocorre no interior do livro didático e, muitas vezes, passa ao largo do cotidiano escolar. Nas revistas especializadas e nos relatórios de professores e fiscais, o quadro traçado, geralmente revela muitos descompassos entre o que se prescreve nas cartilhas e o que ocorre na sala de aula. Em 1851, Antônio Gonçalves Dias, considerado um dos maiores poetas do romantismo, fora encarregado, pelo governo imperial, de visitar algumas das principais províncias do Norte e de relatar sobre o estado da instrução pública nessa região – incluindo Pará, Bahia, Pernambuco, Maranhão, Ceará, Paraíba e Rio Grande [do Norte]. Essa missão rendeu o conhecido *Relatório de Gonçalves Dias* de 1852, um importante documento que retrata em detalhes as condições da instrução pública em meados do século XIX. Ao tratar das escolas primárias em seu relatório, Gonçalves Dias traça um quadro bastante distante das pretensões das políticas regulatórias do império e das províncias. Embora trate de uma parte específica do Brasil, esse testemunho das condições da instrução pública da metade do século XIX pode ser tomado como um documento bastante representativo da realidade do ensino primário brasileiro. Acompanhemos, então, algumas importantes considerações do autor:

Nas materias do ensino ha differença, se attendermos ao que dispõem as Leis e Regulamentos provinciaes no facto há mais uniformidade. O que se ensina nas Escolas primarias é ler, escrever, e contar, pouco de grammatica, muito pouco de religião, cujo ensino cifra-se todo na cartilha e no Cathecismo de Montpellier, que não sei se a Igreja reconhece como livro muito ortodoxo. E para isto quatro annos! – e no fim delles falha a maior parte sem faser exame, sem que l’ho exijão.

Vê-se pois que os professores alguma cousa, ainda que pouco, fasem, quanto ao desenvolvimento intellectual dos meninos; no do physico absolutamente nada, nem mesmo os primeiros exercícios de Gymnastica, ou jogos que fortifiquem o corpo: no moral, – quasi nada; [...]

O método é um arremesso do simultâneo ou do individual, se é que se pode honrar methodo occupar-se o professor de cada individuo de per si, deixando-lhe todos os erros e defeitos do hábito ou da natureza. Os professores não tem methodo ou porque não o aprenderão, ou porque o não podem empregar [...] entendendo que todos os livros servem; porque lhes faltão utensílios e objectos necessários ao consumo da escola; que o Estado nem a Provincia, nem mesmo a Municipalidade minstrão.<sup>64</sup>

Após relatar que os professores são mal preparados – entre todas as províncias visitadas só existia uma escola normal na Bahia – Dias passa a discorrer sobre a falta de compêndios:

Um dos defeitos – é a falta de Compendios – no interior por que os não ha – nas Capitaes, por que não ha escolha, ou foi mal feita; – por que a escola não é supprida, e os Paes relutão em dar os livros exigidos, ou repugnão aos mestres os admittidos pelas autoridades. (DIAS, 1957, p. 361)

Tratando exclusivamente sobre a Bahia, assinala que:

Qualquer que fosse o fundamento da escolha, e é certo que o Conselho, que foi quem propoz, esqueceo-se de um livro para leitura; e se alguns professores remediarão este inconveniente, adoptando com melhores rações – o bom Homem Ricardo e Maximas de Franklin, – outros, a maior parte, obrigão os meninos a ler pelo cathecismo, livro impróprio para leitura por ser escripto em perguntas e respostas; – esqueceo-se o conselho de que a impressão de cartões para escripta e Arithmetica, de sylabarios e de frases, seria mais commoda e de mais proveito á instrucção; – não pensou que as nossas lithografias não podem ainda tirar bons traslados, motivo por que se

---

<sup>64</sup> DIAS, Antônio Gonçalves. Instrução Pública em Diversas Províncias do Norte – Relatório de Antônio Gonçalves Dias. [1852] Arquivo Nacional. Volume XXXIX das Publicações, 1957, p. 360.

estragou a calligraphia de Vanzeller, e não ha livros, pelos quaes dê licções de leitura manuscripta, de modo que se o professor quer dar remédio a esta falta, exige que os alumnos tragão cartas, e como estas não podem ser idénticas, tambem não pode haver o emprego do methodo que a lei recommenda; – em ultimo logar foi injusta para com os Professores, authores da Bahia, que, segundo elle, “Levarão sempre em mira o lucro, e nunca a sua capacidade litteraria”. – Não merecião tão acre censura aquelles que levados por um estímulo digno de louvor, confeccionavão compendios sobre que recahisse algum dia a attenção do Conselho, que deverá favorecer; foi injusto dando preferencia a Grammatica de Monteverde, quando as ha melhores na Bahia, e não uma, se não algumas a de Martagão, a de Phellipe Alberto [Patroni?] e a de Gentil: ha tão boas Arithmeticas como a de Monteverde, e em igualdade de circumstancias era justiça, premiar o nobre esforço desses authores, em vez de os injuriar alem de os desfavorecer. Resultou que a Grammatica e Monteverde é adoptada nas Escolas para exercicios de leitura e pessimamente, por que a impressão, como de outras dizia o Conselho, está cheia de vergonhosos e grosseiros erros. (DIAS, 1957, p. 361)

Nota-se que havia sérios descompassos entre as políticas públicas de instrução e a realidade escolar, entre o que se propunha nos compêndios e que se praticava na classe; havia, também, desigualdade entre as escolas e os recursos metodológicos eram bastante diversificados e, muitas vezes, sequer existiam em decorrência de vários fatores, mas, principalmente, pela própria dificuldade de acesso a materiais didáticos. Para tanto, Dias defende a “uniformidade na instuccão primaria que é uma das faces da nacionalidade ... unidade no systema, constancia nos principios” e “persistência na execussão” através da proposição de produção, admissão e distribuição de compêndios para todo o império, sendo que poderia

o Commercio encarregar-se de os espalhar por todas as partes, onde hoje faltão, – e o que mais, e

vender-se-hão mais em conta, e, apesar disso, o lucro que d'ahi provier, convidará talvez pessoas habilitadas a concorrerem para esses trabalhos, como em outras partes, onde tratados elementares e resumos somenos na apparencia, trassem a assignatura de um nome conhecido. (DIAS, 1957, p. 363-364)

Mas não era somente a falta de compêndios para o ensino da leitura que supostamente prejudicava o desenvolvimento da instrução das primeiras letras. O uso de cartilhas não era garantia de resultados eficientes, de modo que a aplicação de recursos arcaicos de soletração, o apelo à memorização, a escassez de recursos ou excessivo complexo de regras e instrumentos e a confiança cega nos supostos poderes do manual, tiveram como resultado algumas reações bastante improváveis dos leitores. O manual, na qualidade de livro pró-ativo, pretende determinar ou instrumentalizar a recepção, mas a apropriação leitora transforma, deforma e provoca variações no seu uso e nos resultados pretendidos.

Em 1888, Canuto Thorman, professor e diretor de um externato em Santos, assim descreve uma dessas diferentes formas de recepção das lições das cartilhas de alfabetização:

Tive uma vez dous discipulos, irmãos, que tinham aprendido a lêr pelo methodo João de Deus. Quando me os entregou, o pae disse: “não posso entender como é que os meus filhos estão lendo tão corretamente no seu livro de leitura (deveres dos filhos por João de Deus), mas, mostrando-lhes um outro livro qualquer ou um jornal, não conhecem nem uma única letra” --- achei logo que lendo, não olharam no livro; por ter o outro mestre sempre lido junto com elles, decoraram o livro.<sup>65</sup>

Mesmo com uma olhada rápida nas cartilhas pesquisadas, é fácil perceber que a grande maioria recomenda os exercícios de ler e decorar. Os resultados desta prática, então, acabaram se revelando os mais adversos, pois os estudantes, convivendo diariamente com atividades

---

<sup>65</sup> THORMAN, Canuto. *Methodos de ensino seguidos por Canuto Thorman*. Typographia Particular, Santos/São Paulo [?], 1888/1889 [?], p. 07.

repetitivas em favor da memorização, solapavam o aprendizado por meio da decora:

[...] após esta, vem outra e outra e mais outra carta de sílabas desconexas, durante quatro, seis, oito meses, até a intitulada carta de nomes, já decorada por todos os alunos da aula, que a ouviram cantarolar por muito tempo aos mais adeantados. (GALHARDO, *apud* MORTATTI, 2000, p. 55)

Estas formas inesperadas de reação dos estudantes às instruções das cartilhas, nada mais eram do que o recurso a táticas de defesa, táticas empregadas para burlar o fato de ignorarem a leitura por meio da memorização da sequência das lições como uma forma de evitar a punição e a exclusão, pois o erro, geralmente, não era acolhido como um problema, era visto como incompetência, incapacidade da criança, quando muito, era atribuído a tal ou qual método. Mesmo que os métodos analíticos tenham considerado os saberes que o aprendiz traz consigo e, de certa forma, tenham enfrentado o erro e o mecanicismo, foi preciso atravessar toda a querela dos métodos que iniciou no final do século XIX e avançou por toda a metade do século XX para que o erro fosse acolhido como um indício do universo de reações próprias do sujeito cognoscente. Foi preciso rever, primeiro, o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem no qual “o meio vai ‘selecionando’, do vasto repertório de sons iniciais saídos da boca da criança, somente aqueles que correspondam aos sons da fala adulta (o conjunto de fonemas do idioma em questão).” (FERREIRO, 1999, p. 24). Neste modelo, “a criança espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso” (FERREIRO, 1999, p. 24). As críticas ao associacionismo e as mudanças que ocorreram no campo dos estudos da aquisição da linguagem e da língua escrita, fizeram aparecer

uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original. (FERREIRO, 1999, p. 24)

Assim, as reações dos neófitos frente ao conjunto de regras sociais da linguagem passaram a ser vistas como oportunidade para se conhecer melhor os fenômenos que estão em jogo no processo de aprendizagem:

Quando alguém se engana sempre da mesma maneira, quer dizer, quando estamos frente a um erro sistemático, chamamos a isso simplesmente de ‘erro’, o que nada mais é do que encobrir com uma palavra o vazio de nossa ignorância. (FERREIRO, 1999, p. 25)

A linguagem – falada ou escrita – é um fenômeno social. Apesar de possuir regras bastante lógicas, possui também considerável número de exceções que são construídas por convenções. Assim, os métodos de ensino da leitura acabaram, em sua maioria, transformando-se em formas de contenção dos impulsos e de censura dos “erros” sistemáticos dos estudantes através da distinção das formas *corretas* e *incorretas*. No registro da psicolinguística contemporânea “não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer” (FERREIRO, 1999, p. 27).

Com todos estes problemas, muitos estudantes, apesar de frequentarem as classes de primeiras letras, desistiam diante das dificuldades ou, por ser a mente infantil das mais criativas, simulavam o aprendizado da leitura pela decoreba. Em muitos casos, mesmo sem a presença da cartilha e com muito custo, os estudantes aprendiam a ler, ainda que de forma deficitária. Atualmente, a concepção da aprendizagem

Supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. (FERREIRO, 1999, p. 31)

Assim os neófitos, muitas vezes, acabavam aprendendo a ler *apesar* dos métodos e das cartilhas.

Contudo, ainda foi possível verificar, no período pesquisado, certa preocupação com os conhecimentos que os estudantes trazem

consigo e certa consideração sobre os processos que estão em jogo no aprendizado, assim como certo reconhecimento da capacidade própria ao sujeito do conhecimento que parece estar sinalizado de forma implícita, especialmente, em Jacotot e nos métodos analíticos, mesmo que não tenham empregado os métodos sofisticados e as experiências empíricas da psicolinguística contemporânea. Se não houve um emprego sistemático de métodos de investigação empírica dos processos envolvidos no aprendizado, pelo menos, as críticas mútuas entre os autores de cartilhas e o registro dos problemas enfrentados pelos professores na experiência da alfabetização constituem importantes fontes de observação dos fatos que apontam para o modo como foi problematizado o sujeito do aprendizado da leitura no século XIX. Neste capítulo final, portanto, realizou-se a tentativa de apreensão deste sujeito a partir destas fontes e fatos que compõem uma parte da história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX. Essa tentativa de apreensão possibilitou a verificação de algumas das condições da reação dos leitores à instrumentalização que lhes impõem professores, autores e métodos. Contudo, existe um enorme campo de possibilidades para o conhecimento das condições dos modos da reação dos leitores de cartilhas de alfabetização e este campo está, pois, aberto para ser explorado.



## CONCLUSÃO

Um país de dimensões continentais como o Brasil, torna sumariamente complexa a análise da totalidade das cartilhas de alfabetização publicadas durante o período imperial. Quando se recua no tempo, no início do século XIX, as referências tendem a se concentrar no Rio de Janeiro, notadamente pela influência da presença da Família Real aí instalada em 1808 que trazia na bagagem, livros e imprensa e, na estrutura governamental, a censura. A presença de uma elite de intelectuais que ocupava cargos no Estado Imperial ou gravitava em torno das instituições ligadas à corte, somada à nascente indústria tipográfica que se concentrou primeiramente no Rio de Janeiro, fez predominar, pelo menos nas duas ou três primeiras décadas do império, as edições aí impressas, mas também contribuiu na difusão de Cartilhas escritas por autores portugueses que eram reeditadas ou reimpressas no Brasil uma vez que, durante algum tempo ainda, as referências à língua e a gramática portuguesa, naturalmente, remetiam aos trabalhos realizados na Península Ibérica. Ao recuar-se mais ainda em direção à Colônia, as referências, predominantemente escritas em latim, então, são impressas na Europa, especialmente, em Portugal, e as notícias de uma vida escolar das primeiras letras no Brasil concentram-se nas regiões que obtiveram maiores contornos de uma vida intelectual mais ligada à leitura e à escrita, e uma presença maior de instituições de ensino religiosas tal como foi na Bahia, na Paraíba, no Pará, em Pernambuco e, no século XVIII, em São Paulo, Minas Gerais e no Rio Grande do Sul.

A raridade, a dispersão e o desaparecimento de algumas obras não permitiram que se consultasse uma boa quantidade de manuais, muitos dos quais, infelizmente, dados como “inexistentes” pelos funcionários das bibliotecas e dos arquivos pesquisados, sendo possível encontrar, apenas, a notícia de sua existência, ou a sua portada em algum índice de referência ou em estudos especializados. Porém, felizmente, algumas obras não encontradas nas bibliotecas e nos arquivos puderam ser acessadas integral ou parcialmente em sítios da internet ou adquiridas em sebos virtuais e livreiros especializados, em antigas ou novas edições. Assim, mesmo que possua algumas lacunas, o *corpus* documental desta pesquisa, especificamente aquele formado pelos livros mais ligados ao universo das primeiras letras, chega a somar mais ou menos umas quatro dezenas, isso sem contar os catecismos, as gramáticas e os manuais de outras áreas que tiveram também de ser

analisados em alguns casos para melhor compreensão do objeto em estudo.

Há muito por se fazer, portanto, nesta busca pelos protagonistas da manualística da alfabetização brasileira no século XIX. Nesta pesquisa, de caráter exploratório, intentou-se dar início a este mapeamento possível destas obras. O trabalho aqui encetado, portanto, teve um caráter mais exortativo que reivindicava a importância do estudo da história das cartilhas de alfabetização no período imperial, tema ainda pouco estudado.

Considerando, então, este *corpus* relativamente fragmentado, auxiliado por diversas outras fontes, a que conclusão foi possível chegar? As questões propostas nos levaram a um problema central: como se deu o processo de institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX? Sendo assim, qual seria então a resposta para esta pergunta? A verdade é que se chegou-se a mais de uma resposta, precisamente porque o seu problema central está sustentado, também, por algumas questões, especialmente relacionadas aos três grandes temas definidos como hipóteses de investigação e que foram distribuídos nos três capítulos que compuseram a tese: as condições da produção, da autoria, e da leitura dos manuais de primeiras letras. As conclusões a seguir, portanto, serão apresentadas segundo a ordem desses três temas, isto é, para se entender o processo de institucionalização de um livro, a observação destas condições é imprescindível, pois é preciso saber quem escreve o livro, onde e como ele é produzido e reproduzido e quem o lê e, ainda, se possível, como o livro é lido.

Com relação à *produção*, tema que também se estendeu pelo segundo capítulo, foi possível perceber, em primeiro lugar, que a cartilha só pôde ser amplamente produzida depois que se operaram algumas mudanças na cultura da leitura e da escrita. Estas mudanças foram: a passagem de uma cultura marcada pela oralidade para uma cultura cada vez mais dependente da escritura – inclusive as marcas desta oralidade ainda estavam presentes nas cartilhas do século XIX – e a passagem de uma cultura da leitura e da escritura que se realizava numa “língua morta”, isto é, no latim, para uma cultura que revalorizou as línguas vernáculas passando a ensinar a língua latina, durante o tempo em que esta predominou, através das línguas maternas. Em síntese, a cartilha de alfabetização não poderia se institucionalizar sem que houvesse uma real necessidade de propagar a cultura da leitura e da escrita e de propagá-la no próprio idioma, ou seja, parece não haver

necessidade de cartilhas de alfabetização em língua portuguesa quando esta língua é apenas, geralmente, pouco falada e pouco lida e, menos ainda, escrita, porque era relacionada ao cotidiano oral, diferentemente do fazer literário, do discurso religioso e da prática científica em que predominava o latim. As cartilhas começaram a ser mais amplamente produzidas no momento em que havia reais necessidades de ensinar a ler e escrever o idioma vernáculo e isso se deu lentamente entre a segunda metade do século XVIII e durante quase todo o século XIX.

Em segundo lugar, a cartilha de alfabetização não se institucionalizaria sem o aparecimento de toda uma cadeia de instâncias intermediárias entre o texto do autor e o público leitor, composta por processos e instituições que produzem o livro, o fazem circular, tais como aqueles desenvolvidos na oficina de impressão com suas técnicas e operadores, auxiliados por uma rede de distribuição, circulação, conservação e controle que envolveu bibliotecas, gabinetes de leitura, livrarias, livreiros, boticas, escolas, associações e o próprio leitor. Sem falar do sistema empregado na censura que também integra esta rede. Conhecer a maneira como esses livros eram produzidos e qual a participação da etapa da produção na história de um livro, bem como conhecer os lugares por onde os livros circulavam, são condições primordiais para entender como a cartilha foi se instituindo.

Relativamente à *autoria*, constatou-se que, embora, geralmente, o texto seja atribuído a um nome próprio, ao nome de um autor que responde juridicamente pela obra<sup>1</sup>, ainda assim, o resultado do trabalho atribuído a esse autor carrega fortes marcas de um processo levado a cabo coletivamente. Nesta pesquisa, pôde-se constatar que o autor de uma cartilha é mais que a soma dos participantes da confecção de um livro, ele é o resultado das relações que estabelece com outras instâncias: entre o autor e os textos que lê; entre o autor, o editor e os operadores das oficinas de impressão e suas técnicas tipográficas; entre o autor e as associações científico-culturais; entre o autor e as instituições políticas e jurídicas do Estado; entre o autor e os apoiadores culturais; e entre o autor e seu leitor.

---

<sup>1</sup> Michel Foucault num estudo que realizou tendo em vista responder a questão “o que é um autor?” assinalou que “os textos, os livros, os discursos, começaram a ter autores reais (outros que não personagens míticos, outros que não grandes figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor podia ser punido, quer dizer, na medida em que os discursos podiam ser transgressivos”. (FOUCAULT, *apud* CHARTIER, 1999, p. 37)

Finalmente, sobre o *leitor*, o tema mais complexo dos três, nesta pesquisa, constatou-se que o leitor de cartilhas, o neófito dos neófitos, insere-se num quadro de um novo processo de assujeitamento do sujeito, sujeito este que, antes, estava submetido às “leis de Deus” e que, depois do século XVIII, passou, pouco a pouco, para uma sujeição ao Estado. Em processo de laicização durante o século XIX, o Estado foi tomando para si o controle dos sujeitos através de um poder disciplinar que se estendeu às escolas e ao universo da educação. Além da compreensão deste processo de assujeitamento do leitor, foi preciso também observar como se dava a leitura dos manuais. Diante da quase total impossibilidade de capturar os universos particulares do leitor que tateia, praticamente às cegas, nos labirintos da alfabetização, preferiu-se descrever aquilo que o rodeia, isto é, aquilo que instrumentaliza sua leitura, mas, também, procurou-se descrever os espaços condicionantes da leitura, os métodos propostos nas cartilhas e a cultura material envolvida na escolarização da leitura. Visualizou-se, assim, muito mais o *como* a leitura era realizada e disciplinada e o *que* se lia, do que, propriamente, o *que pensavam* estes leitores e *que sentidos produziam* a partir da experiência da leitura das cartilhas. Mesmo assim, foi possível constatar que este leitor não aceitava passivamente as estratégias de instrumentalização e reagia de modo diverso aos condicionantes mostrando relativa subjetividade e resistência.

Estas considerações mostram, sobretudo, que a história da alfabetização, aqui pontuada pela história das cartilhas produzidas para este fim, constituiu diferentes modos de escolarização da leitura e, por isso, diferentes modos de alfabetismo. No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 existia 9,7 % da população de pessoas de 15 anos ou mais de idade ainda não alfabetizada. Segundo o mesmo instituto, um em cada cinco brasileiros, nesta mesma faixa etária, é considerado um analfabeto funcional, isto é, uma pessoa que possui menos de quatro anos de escolaridade total e que, por conseguinte, pode apresentar retorno ao analfabetismo e, apesar de ler e escrever frases simples, não consegue, por exemplo, interpretar textos. Em contrapartida, estes índices também têm apontado melhorias. Nas últimas décadas as taxas de analfabetismo vêm sendo reduzidas.<sup>2</sup>

Contudo, ainda subsistem controvérsias nos conceitos de alfabetismo e analfabetismo funcional como tentativa de

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: < [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) >. Acesso em: 02 de Maio de 2012.

estabelecimento de padrões de progresso nos usos da leitura, da escrita e do cálculo como recurso – válido, diga-se de passagem – de medição das condições e dos níveis da alfabetização, entendendo-se a alfabetização como um processo. Sabe-se que um número mínimo de escolaridade não é garantia de alfabetização e, ao mesmo tempo, as práticas de avaliação escolares não permitem uma apreensão dos usos extraescolares que se podem fazer destas habilidades (RIBEIRO, 1997, p. 151).

Deste modo, o estudo do analfabetismo (total ou funcional) não pode prescindir do estudo da história do alfabetismo. A história da escolarização e da manualística da alfabetização pode oferecer, para o pesquisador interessado nestes problemas, importantes referências sobre o modo como se constrói o alfabetismo e o que está em jogo na difusão, educação e uso das habilidades da leitura e da escrita ao longo dos tempos. A presente tese discutiu uma parte dessa história, isto é, a história dos métodos e compêndios destinados à escolarização da leitura e da escrita, tendo em vista que só saberemos mais sobre os problemas atuais da alfabetização se for possível conhecer melhor a sua história.



## FONTES

### I) FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL - FBN

#### a) *Setor de Obras Gerais*

ALMEIDA, Francisco Rapozo de. **Memoria do Methodo Mnemonico de ler, escrever e contar.** Rio de Janeiro: Typ. de S. L. Vianna e Filhos, 1856.

ANNAES **do Parlamento Brasileiro.** Camara dos Srs. Deputados. Primeiro Anno da Undecima Legislatura. Sessão de 1861. Tomo 2. Rio de Janeiro, Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve & C., 1861.

AZEVEDO, José da Costa. **Lições de instrucção elementar ás suas filhas Maria, e Maria Julia.** Lições de Ler. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832.

BARRETO, Antonio Alves Branco Moniz. **Guia de Leitura e maximasgeraes de conducta vertida em linguagem vulgar por Antonio Alves Branco Moniz Barreto.** Rio de Janeiro: Typ. de J. J. F. Coelho, 1854.

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. **Cartilha das mães.** 36 ed. São Paulo: Caieiras e Rio, 1924.

BORGES, Abílio Cesar. **Discurso que por ocasião da 1ª. Distribuição dos premios do Gymnasio Bahiano a 30 de novembro de 1858 proferiu seu diretor o Doutor Abilio Cezar Borges.** Bahia, [s.n.], 1858.

BORGES, Abílio Cesar. **Discurso que, por ocasião da distribuição de premios do Gymnasio Bahiano a 24 de novembro de 1861, proferiu seu director o Dr. Abilio Cezar Borges.** Bahia, [s. n.], 1861, In-4º.

**BORGES, Abílio Cesar. Dissertação lida no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Ayres em 2 de maio de 1882 pelo delegado do Imperio do Brazil Dr. Abilio Cesar Borges Barão de Macahubas.** Rio de Janeiro: Typ. a vapor do Cruzeiro, 1882.

**BORGES, Abílio Cesar. (Barão de Macaúbas). Primeiro livro de leitura ou cartilha popular.** Rio de Janeiro: Minas: S. Paulo: Francisco Alves, [189- ou 19--].

**BORGES, Abílio Cesar. Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade, fragmentos de vários escriptos, publicados no Globo em 1876.** Rio de Janeiro, 1880, 46 pags. In-4°.

**BORGES, Abílio Cesar. Vinte e dous annos de propaganda em prol da elevação dos estudos no Brazil.** Rio de Janeiro, [s.n.], 1881.

**CARNEIRO, Manuel Borges. Grammatica brasileira, ou, Arte de Fallar conforme as regras.** Ouro Preto, [s.n.], 1828.

**CARTA de sillabas, ou primeiras lições para bem aprender a lêr e escrever.** Coimbra: Real Imprensa da Universidade. Com licença do Governo, 1808.

**CARTAPACIO de syllaba, e figuras, conforme a ordem dos mais cartapacios de grammatica, ordenado para melhor commodo dos estudantes desta faculdade nos Pateos da Companhia de Jesu, e dado a luz por Mathias Rodrigues Portella estudante dos mesmos pateos na cidade da Paraíba do Norte do Brasil.** Lisboa Occidental: Officina de Antonio Pedrozo Galram, MDCCXXXVIII, [1738].

**CASTILHO, Francisco Alves da Silva. Escola brasileira Preliminares de grammatica dispostos em textos de leitura apropriada para exercitar a intelligencia dos principiantes e preparal-os para o estudo desta doutrina em obras de maior desenvolvimento tendo por um appendice um mappa pittoresco representando o systema grammatical figurado por meio da arvore da sciencia.** Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1864.

**CHORRO, Bartolomeu Rodrigues. Curiosas advertencias da boa grammatica no compendio & exposição da Arte do Padre Manoel Alvarez em lingua Portugueza : o que mais contem este livro se verà na volta desta folha / composto por Bartholomeu Rodriguez Chorro**

**natural da Villa de Mação.** Lisboa: Antonio Alvarez Impressor DelRey N. Senhor, 1643, 248 p. ; In-8°.

**COLLECÇÃO de compêndios para uso das aulas de primeiras letras, contendo: Cathecismo de doutrina christã, elementos de orthographia e de arithmetica, regras de civilidade e máximas Moraes.** 15 ed. Ed. Melhorada. Recife: Tipografia Clássica de I. F. dos Santos, 1879.

**COMPÊNDIO científico para a mocidade brasileira.** “Por hum cidadão agradecido”. Rio de Janeiro: Typographia de P. Plancher-Seignot, 1827.

**CONDILLAC. Cours d'étude pour l'instruction des jeunes gens.** Paris, [s.n.], 1796. 8 v. in 12.

**CORUJA, Antonio Alvares Pereira. Compendio da orthografia da língua nacional.** Rio de Janeiro: Typographia Franceza, 1848.

**COUTINHO, José Lino. Cartas sobre a educação de Cora, seguidas de um cathecismo moral, político, e religioso, pelo finado conselheiro Dr. José Lino Coutinho, e Publicadas por João Gualberto de Passos.** Bahia: Typographia de Carlos Poggetti, 1849.

**D'ALMEIDA, F. M. Rapozo. Elementos de grammatica portugueza, segundo um systema mnemonico de F. M. Rapozo D'Almeida.** Pernambuco: Typographia de Santos & Companhia, 1866

**D'ALMEIDA, F. M. Rapozo. Systema de leitura portugueza.** Santa Catarina: Typographia de F. M. R. D'Almeida, 1861.

**DEUS, João. Cartilha maternal ou arte de leitura.** Publicada pelo seu amigo Candido J. A. de Madureira, com o retrato do autor. Nova edição. Porto: [s.n.], 1878.

**DIALOGO jocoserio, Em que se controvertem, e examinaõ os fundamentos das materias do novo Metodo de estudar, As objeçoens dos seus impugandores, e se resolve, o que parece verdade, e conveniente.** Valensa: Oficina de Antonio Balle, DMDCCCLII, [1752].

**DUARTE, Pe. Antonio da Costa. Compendio da grammatica portuguesa para uso das escolas de primeiras letras, ordenado segundo a doutrina dos melhores grammaticos.** Maranhão: n.e, 1829.

**DUARTE, Pe. Marcelino Pinto Ribeiro. Novo Sistema de instrução preparatória.** Niteroi: Tipografia niteroiense de M. G. de Siqueira Rego, 1842.

**ESCOLA fundamental ou methodo facil para aprender a ler, escrever, e contar com os primeiros elementos da doutrina christã; Útil á mocidade, que deseja plenamente instruir-se.** Por hum Professor. Terceira Edição. Lisboa: Typografia Rollandiana, 1807.

**EVANGELISTA, Manoel. Cathecismo dialogico, theatro do desengano, em que se representaõ a doutrina de hũa perfeita confissão o Penitente, e o Confessor. Obra utilíssima para que a todo o Catholico seja facil confessar-se como deve, e instruir-se como necessita. Distribuido em três partes: na primeira se trata o que se deve fazer antes da Confissão: na segunda se ensina, o melhor modo de Confessar; e na terceira se declara o modo mais suave, de que uzará o Penitente para perseverar.** Dedicado, e Offerecido á Beatissima Trindade da Terra Jesus, Maria, Jozé pelo Pelo P. M. Fr. Manoel Evangelista, Doutor em Theologia pela Universidade de Coimbra, Qualificador do S. Offici, Examinador das Tres Ordens Militares, e Consultor da Bulla da Cruzada. Lisboa, Na Offic. de Domingos Gonsalves. Anno MDCCLX. Com as licenças necessárias, 1760.

**FERREIRA, Felix. Livro de leitura para as escolas e de conhecimentos uteis para o povo. (Noções da Vida pratica) Por Felix Ferreira.** Duodecima edição illustrada. Rio de Janeiro: s.n.; Minas: s.n.; S. Paulo: [s.n.], 1899.

**GARCIA, José Manoel. Classificação das escolas primarias. Disciplinas que devem ser ensinadas. Material escolar. 1ª. Secção. 5ª Questão. Congresso da Instrução.** [S. l.], [s.n.]. [1884?], In-Fol. 8 p.

**JARDIM, Antonio da Silva. Reforma do ensino da lingua portugueza. Pelo Bacharel Antonio da Silva Jardim.** São Paulo, [s.n.], 1884.

LOPES, A. Simões. **Cartilha infantil. Parte I ou quadros de leitura para as escolas populares.** Lisboa, Livr. Ferreira, 1877.

MASCARENHAS JUNIOR, Francisco de Paula. **Abecedario Mascarenhas ou Methodo repentido de aprender a ler.** Rio de Janeiro: Angelo & Robin, 1878, illustr., In-fol.

MARTINS, João Vicente. **Cartilha de leitura repentina ou plagio do methodo Castilho.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1854.

MAPPA **Estatistico da Escola da Sociedade de Instrucção Elemental do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1837.

O ENSINO. Publicação hebdomadaria redigida por diversos professores. v. I. n.1. 14 de Abril de 1878.

PACHECO, José Praxedes P. **Ensino-Praxedes. Elementos do falar para correctamente se ler com a melhor pronunciação. Tarefa desde a infancia do Dr. J. Praxedes P. Pacheco. Eschola-Praxedes. Propaganda das Provas de Mestre. Algumas já publicadas e destribuidas grátis pelo Professor no Ensino Livre.** Rio de Janeiro: [s.n.], MDCCCLXII, [1862].

PACHECO, José Praxedes Pereira. **O ensino. Prova de modelo profissional. Ensaio de discurso analytic.** Aos doutissimos conselhos superiores d'a instrucção publica d'a capital d'o Império do Brasil e da provincia d'o Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & C.<sup>a</sup>, 1861.

PACHECO, Dr. J. Praxedes P. **O Ensino-Praxedes para bem facilitar a instrucção. II folheto mostras didacticas primeiro impresso para principiantes.** Rio de Janeiro: Typ. De Pinheiro & Comp.<sup>a</sup>, MDCCCLXI [1861].

PARENTE, Felipe Alberto Patroni Martins Maciel. **Cartilha Imperial para uso do Senhor D. Pedro II. Nas suas primeiras lições de literatura e sciencias positivas.** Pará: Typog. de Justino H. da S.<sup>a</sup>, 1840.

**PRIMEIRA collecção de cartas para os meninos e meninas aprenderem a ler.** A´ venda em casa de Alexandre Balmat. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de M. G. Ribeiro, [185-]

QUAGLIO, Clemente. **O methodo analytic no ensino da leitura.** (24ª publicação da Faculdade de Pedologia de São Paulo), (Resumo da Conferencia realizada na Sociedade de Educação em abril de 1924). São Paulo: Typographia Pallas, 1927.

QUAGLIO, Clemente. **O Raciocinio nas creanças.** São Paulo: [s.n.], [192-]

RIBEIRO, Hilário. **Cartilha Nacional. Ensino simultâneo da leitura e da escripta.** Rio de Janeiro/ Paris, n. d. In. 4º.

RIBEIRO, Hilário. **Novo segundo livro de leitura.** 136 ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1911.

ROQUETTE, José Ignácio. **Livro d'ouro dos meninos para servir d'introducção ao Thesouro da Adolescencia e da Juventude por J.-I. Roquette.** Pariz, Typ. de A. Parent, 1844. Com est.

SILVA, Antonio de Moraes. **Epitome de Grammatica Portuguesa. Composto por Antonio de Moraes Silva, e agora mais resumido, e em forma de dialogo, para uso dos meninos.** 1. ed. Porto Alegre, [s.n.], 1832.

SILVA, Antonio de Moraes. **Gramática portugueza.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1824.

TAVARES, Constantino do Amaral. **Lição para meninos, por Constantino do Amaral Tavares.** Bahia: Typographia do Diario da Bahia, 1861.

THORMAN, Canuto. **Methodos de ensino seguidos por Canuto Thorman.** Typographia Particular, [S.I] [Santos/São Paulo ?], [1888 ou 1889].

TOLOSA, Benedicto M. **Cartilha de alfabetização. 1º. Anno primario.** São Paulo, [s.n.], 1923.

VIEIRA, Joaquim Jose de Menezes. **A imagem e a palavra; quadros lithographicos para o ensino objectivo nas famílias e escolas brasileiras.** Rio de Janeiro, [s.n.], 1886.

VIEIRA, Joaquim Jose de Menezes. **Exercícios intelectuais para uso das escolas primarias.** 1ª. Parte. Rio de Janeiro: Typographia Cinco de Março, 1875.

b) *Setor de Obras Raras*

[ABREU E LIMA] **Resposta do General J. L. de Abreu e ao Cônego Januario da Cunha Barbosa ou Analyse do primeiro juízo de Francisco Adolpho Varnhagen acerca do Compendio da Historia do Brasil.** Pernambuco, Typografia de M. F. de Faria, 1844. Microfilme.

BARROS, João de. **Compilação de varias obras do insigno portuguez Joam de Barros... Impressas em Lisboa... pelos annos de 1539, e 1540. E agora reimpressas...** Lisboa, Officina de José da Silva Nazareth, 1785.

CAYRU, [Visconde de.], [José da Silva Lisboa] **Cartilha da escola brasileira para instrucção elemental na religião do Brasil.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1831.

CAYRU, Visconde de. José da Silva Lisboa. **Escola Brasileira ou Instrucção Util á todas as Classes Extrahida da Sagrada Escripura para uso da Mocidade.** Rio de Janeiro: Typographia de P. Plancher-Seignot, 1827, 2 tomos, 1 v.

FIGUEIREDO, P. António Pereira: **Novo methodo de grammatica latina, para uso das escholae da Congregação do Oratorio na Real Casa de N. Senhora das Necessidades. Ordenado e composto pela mesma Congregação.** Lisboa: Ofic. de Miguel Rodrigues, 1752.

GAMA, Pe. M. S. L. **Selecta clássica para leitura e analyse gramatical nas escolas de instrucção elemental e para analyse oratoria e poética nas aulas de Rhetorica ordenada pelo Pe. M S. L.**

**Gama comendado;r da ordem de Christo, Pregador e cônego honorario da capella imperial, professor jubilado de Rethorica e diretor do Lyceu de Pernambuco.** Quarta Edição Melhorada. Recife, Typografia Clássica/Editor Proprietário I. F. Dos Santos, 1874. In. 8º, 419 p.

VERNEY, Luiz Antonio. **Grammatica latina tratada por um methodo novo, claro e fácil para uso daquellas pessoas que querem aprendella brevemente e solidamente composta por Luiz Antonio Verney.** Quinta impressão mais emendada. Lisboa, na Régia Officina Typografica, 1790.

PIMENTEL, Pe. Antonio. **Cartilha para saber ler em Christo, & Compendio do Livro da Vida Eterna Ordenado pelo Padre Antonio Pimentel, Religioso dos Clerigos Menores. Dedicado ao Muito Reverendo Padre Alexandre da Natividade. Religioso da Ordem dos Conegos Regulares de Santo Augustinho.** Na officina de João Galraão, MDCLXXXIV [1684].

[VILLASBOAS, D. Fr. Manoel do Cenaculo]. **Instrucção pastoral do excellentissimo e reverendissimo senhor Bispo de Beja sobre o catecismo.** Lisboa: na Regia Officina Typografica, 1786.

## II) NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II (NUDOM)

CUNHA, Estevam da Costa e. **Novo methodo theorico-pratico de analyse syntatica para uso dos alumnos do 1º. anno do imperial collegio de pedro II e da escola normal da corte por A. Estevam da Costa e Cunha.** Rio de Janeiro: Typographia Cinco de Março, 1874.

DORIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

RIBEIRO, Joaquim Sabino Pinto. **Compendio da grammatica portugueza extrahido de muitas grammaticas publicadas revistos**

**por diversos snrs. professores do municipio da corte e coordenado por Joaquim Sabino Pinto Ribeiro.** Rio de Janeiro. Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1862.

RIBEIRO, Joaquim Sabino Pinto. **Manual dos examinandos ou o explicador da instrucção primaria contendo pontos sobre a doutrina christã, grammatica, e arithmetica, que, para uso dos seus discipulos coordenou Joaquim Sabino Pinto Ribeiro.** Revisto e corrigido pelo reverendo vigário da Freguezia de S. Christovão, e pelos Senhores Professores Publicos desta Freguezia e da do Engenho Velho. Oferecido á senhora professora da 1<sup>a</sup>. cadeira da freguezia de S. Christovão. D. Clara Maria da Gloria Ribeiro. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1859.

SILVA, Elisabeth Monteiro da. **Catálogo de livros raros e especiais do acervo antigo da Biblioteca do Colégio Pedro II – Unidade Centro.** Rio de Janeiro, 1998.

### III) REAL GABINETE PORTUGUÊS DE LEITURA (RGPL)

A SCIENCIA. Revista synthetica dos conhecimentos humanos. Redigida pelos professores da Escola de Homeopathia do Rio de Janeiro. Typografia Francesa, [Primeiro número] v. 1, n. 1, Jul., 1847.

**CARTA apologetica de hum amigo a outro, em que lhe dá contado que lhe pareceo o primeiro Tomo do Verdadeiro Methodo de estudar, e em que defende alguns Autores nelle, criticados: a qual se ajunta hum romance do mesmo autor, escrito na occaziaõ da morte do Augusto, e Fidelissimo Rey de Portugal, o Senhor D. Joam V. De saudosa memoria.** Lisboa: Officina de Pedro Ferreira, Impressor da Augustissima Rainha Nossa Senhora. Ano do Senhor de MDCCLII [1752] com todas as licenças necessarias. “de hum amigo”.

DEUS, João de. **A cartilha maternal e a crítica.** Lisboa: Antiga Casa Bertrand, 1897.

DEUS, João de. **A cartilha maternal e o apostolado**. Lisboa: Viúva Bertrand & C.a. Successores Carvalho & C.a, Imprensa de J. G. de Sousa Neves, 1881.

DEUS, João de. **Cartilha Maternal ou Arte da Leitura**. Segunda Parte. Lisboa: Imprensa da Portugal-Brasil, 1927.

**ESCOLA fundamental ou methodo facil para aprender a ler, escrever, e contar com os primeiros elementos da doutrina christã; Útil á mocidade, que deseja plenamente instruir-se**. Por hum professor. Terceira edição. Lisboa na Typografia Rollandiana, 1807.

LOPES, A. Simões. **Cartilha infantil. (Primeira Parte)**. Cartilha Infantil – parte primeira – cópia dos quadros de leitura para as escolas primárias. Processo de leitura sem soletração por A. Simões Lopes – Inspector do ensino primário – Aprovada pelo governo em conformidade do Parecer da JUNTA CONSULTIVA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA para uso das Escolas de Instrução Primária. Nova edição. Domingos Barreira - Editor. Porto: Livraria Simões Lopes, [19--].

#### IV) ARQUIVO NACIONAL (AN)

##### a) *Publicações do Arquivo Nacional*

DIAS, Antônio Gonçalves. Instrução Pública em Diversas Províncias do Norte – Relatório de Antônio Gonçalves Dias. [1852] Arquivo Nacional. Volume XXXIX das Publicações, 1957.

##### b) *Manuscritos* – Códice: IE<sup>1</sup>445

RELAÇÃO pedida ao abaixo assinado pelo Ilustríssimo Senhor José Antônio Meneses Brasil, relativa ao nome do Diretor do Colégio da Praça da Aclamação n. 11, dos mestres que nele ensinam, autores seguidos, método de ensino, doutrinas transmitidas, e n. e aproveitamento dos discípulos para ser apresentada à Ilustríssima

Câmara Municipal desta Corte em sessão de 21 de março corrente. Francisco Cipriano Valdetaro. Rio de Janeiro, 21 de março de 1843.

RELATÓRIO do Professor de primeiras letras Francisco José das Chagas Soares, com aula na Rua do Sacramento n. 18, Rio de Janeiro, 1843.

V) INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO  
BRASILEIRO (IHGB)

CORUJA, Antônio. A. Pereira. **Manual dos Estudantes de latim dedicado à Mocidade Brasileira por Antônio Alvares Pereira Coruja.** Quinta edição. Rio de Janeiro: Typ. João Ignácio da Silva, 1866.

MAYA, Delfim Maria d'Oliveira. **Manual de Estylo seguido de conselhos, regras e temas para redação e de regras da recitação para uso das aulas do curso de portuguez...** Por Delfim Maria d'Oliveira Maya. Septima ed. Porto: Typ. de Antonio José da Silva Teixeira, 1875.

PARENTE, Felipe Alberto Patroni Martins Maciel. **Cartilha Imperial para uso do Senhor D. Pedro II nas suas primeiras lições de literatura e sciências positivas composta pelo Dr. Felipe Alberto Patroni Martins Maciel Parente.** Segunda Edição. Lisboa: Typ. Lisbonense, de José Carlos de Aguiar Vianna, 1851.

VI) BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO  
GRANDE DO SUL (BPERGS)

VILLAS-BÔAS, Pedro Leite. **Dicionário Bibliográfico Gaúcho.** Porto Alegre: EST, 1991.

CORUJA, Antonio Alvares Pereira. **Anno histórico sul-rio-grandense em forma de ephemerides**. Rio de Janeiro: Typ. de José Dias de Oliveira, 1888.

VII) ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
(AGCRJ)

*Ofícios Manuscritos – Códice 10.4.20*

OFÍCIO de Luiz Maria Vidal. Rio de Janeiro, de 21 de Julho de 1874, ff. 9 e 10.

OFÍCIO de Francisco de Paula Mascarenhas Filho ao Conselheiro Geral da Instrução Pública do Município da Corte. Rio de Janeiro, 17 de Dezembro de 1874, folha 12.

OFÍCIO de Antônio Felix Martins à Manoel Ribeiro de Almeida. Rio de Janeiro, 11 de Agosto de 1875, f. 22.

OFÍCIO de A. F. Martins ao Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, Ministro do Estado dos Negócios do Imperio. Rio de Janeiro, 16 de Agosto de 1875, f. 23.

OFÍCIO do Inspetor Geral interino da Instrução Primária e Secundária, Dr. Barão de S. Felix. Rio de Janeiro, 2 de Abril de 1876, f. 30.

OFÍCIO do Padre Pedro Mottula sem indicação do destinatário. Rio de Janeiro, 16 de Julho de 1877, f. 31.

OFÍCIO de Franklin Távora comunicando as autoridades da Instrução Primária e Secundária sobre o pedido do Padre Pedro Motula. Rio de Janeiro, 3 de agosto de 1877.

OFÍCIO do Professor Dr. Joaquim José de Amorim Carvalho ao Conselheiro Dr. Barão de S. Felix, Inspetor Geral Interino da Instrução Pública da Côrte. Rio de Janeiro, 11 de Julho de 1880, f. 35.

## VIII) OBRAS DISPONÍVEIS EM FORMATO DIGITAL

- a) *Biblioteca Nacional da França – BNF – Galica* – Biblioteca digital - [www.bnf.fr](http://www.bnf.fr); [www.galica.fr](http://www.galica.fr)

BUISSON, Ferdinand. **Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire**. Premier Partier. Tome Premier. Paris: Hachette, 1887.

BUISSON, F. **Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire**. Deuxième Partier. Tome Second. Paris: Hachette, 1887.

- b) *Biblioteca Nacional de Portugal – BNP* – Biblioteca Nacional Digital. Série Memórias – Educação.  
<http://purl.pt/401/1/educacao/educacao-lista-obras.html>

CASTILHO, António Feliciano de. **Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever**. 2. ed. inteiramente refundida, aumentada, e ornada de um grande numero de vinhetas. Lisboa: Impr. Nacional, 1853. LIX, 319 p.: il. ; 16 cm.

COELHO, J. Augusto. **Princípios de pedagogia**. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1891-1893 . - 4 v. ; 23 cm. - Data da capa do 1º v. 1892

COSTA, António da. **A instrução nacional** Lisboa: Imprensa Nacional, 1870. - [4], 300 p. ; 20 cm

DEUS, João de, **Cartilha maternal ou arte de leitura / por João de Deus ; publicada pelo seu amigo Candido A. de Madureira , Abbade d’Arcozello**. 2 ed. correcta e augmentada. Lisboa: Imp. Nacional, 1878. 1 v. ; In: 8º.

FIGUEIREDO, Manuel de Andrade de. **Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar... : primeira parte / por Manoel de Andrade de Figueiredo.** Lisboa Occidental: Na Oficina de Bernardo da Costa de Carvalho, [1722], 156 p., il., 31 cm.

GARRETT, Almeida, **Da educação.** [1 ed.]. Londres: Sustenance e Stretch, 1829 Menção de edição retirada de obras de referência. 1 v. Educação doméstica ou paternal.

PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e. **Apontamentos para a educação de um menino nobre que para seu uso particular fazia Martinho de Mendonça de Pina e de Proença.** Lisboa Occidental, Na Oficina de Joseph Antonio da Sylva, Impreſſor da Academia Real, M.DCC.XXXIV, [1734], 3355 p. 14 cm.

SANCHES, António Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade.** Porto: Domingos Barreira, [19--] 236 p., 19 cm.

VERNEY, Luís António, 1713-1792. **Verdadeiro metodo de estudar para ser util à República e à Igreja: Proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal. Exposto em varias cartas, escritas polo R. P.\*\*\* Barbadinho da Congregasam de Italia, ao R. P \*\*\* Doutor na Universidade de Coimbra.** Tomo Primeiro. Valensa: Oficina de Antonio Balle, MDCCXLVI [1746].

#### IX) OBRAS DISPONÍVEIS EM SÍTIOS DIVERSOS NA INTERNET

[COMENIUS] Jan Amós Komensky. **Orbis Sensualium Pictus.**  
[Edição inglesa] [1659] 309 p. Disponível em:  
<<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>> Acesso em: 12 mai. 2012.

JUSSIEU, Lourenço de. **Simão de Nantua ou o mercador de feiras, seguido das suas obras posthumas.** Nova Edição. Lisboa: Typographia de José Baptista Morando, 1853.

MIDOSI, Luiz Francisco. **O expositor portuguez ou rudimentos de ensino da lingua materna**. Londres: R. Greenlaw, Chichester Place, King's Cross, 1831.

TRAVASSOS, Antonio de Araujo. **Ensaio sobre hum novo modo de ensinar a ler, taboadas para a multiplicação dos números de 1 a 100 por cada hum dos mesmos números; Com as cartas respectivas, e quatrocentas e trinta e duas pequenas estampas para recreio e instrução dos meninos, e para se lhes darem em premio á medida de seus progressos**. Lisboa: Impressão Regia, 1820.

#### X) SÍTIOS CONSULTADOS

<http://www.inrp.fr/emma/web/index.php>

<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/proyecto.htm>

<http://www.unicamp.br/iel/memoria>

<http://www2.fe.usp.br/livres/index.htm>

<http://www.ceale.fae.ufmg.br>

<http://www.uff.br/lihed>

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.fundaciongoyaenaragon.es>



## REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. **Livros de devoção, atos de censura: ensaios de história do Livro e da Leitura na América Portuguesa (1750-1821)**. São Paulo: HUCITEC/ FAPESP, 2004.

ALGRANTI, Leila Mezan; MEGÍANI, Ana Paula (orgs). **O Império por escrito: Formas de transmissão da cultura letrada no mundo ibérico. Séculos XVI-XIX**. São Paulo: Alameda, 2009.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **A instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989

ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. **Verney e a projeção da sua obra**. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa : Ministério da Cultura e da Ciência: Secretaria de Estado da Cultura, 1980.

ARAÚJO, Rivo Gianini de. As reformas pombalinas e o ensino no Brasil. In: ADÃO, A. e FERNANDES, R. (orgs.) **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970**. Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. 23-26 de Janeiro de 1996. v. I. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. O ensino das línguas clássicas. Problemas metodológicos. In: \_\_\_\_\_ **A educação e seus problemas**. Tomo I. Obras Completas de Fernando de Azevedo. v. VIII. 4. ed., rev. e ampl. São Paulo: Edições Melhoramentos, [195-].

BARROSO, José Liberato. **A instrução publica no Brazil pelo Conselheiro Doutor José Liberato Barroso**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Joaquim José de Menezes Vieira. In: FÁVERO, M. L. A e BRITTO, J. M (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**. 2 ed. aum. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Reminiscências de um tempo escolar. Memórias do professor Coruja. **Educação em Questão**. v. 25, 2006, p. 157-189.

BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável, textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 529-575.

BELCHIOR, Elyσιο de Oliveira. **Visconde de Cairu. Sua vida e sua obra**. Monografia premiada no Concurso promovido pela Confederação Nacional do Comércio e Administração Nacional do SENAC. Rio de Janeiro, 1859.

BELO, André. **História & livro e leitura**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BIBLIOTECA CENTRAL. **Catálogo Analítico**: Que sabemos sobre livro didático. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004, p. 475-491.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário Bibliográfico Brasileiro**. Segundo Volume. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1893.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro. Vários Volumes. Imprensa Nacional. 1900.

BORGES, Jorge Luis. Frases. **Pequena antologia para se ler Jorge Luis Borges**. Traduzido de "Obras Completas IV" - Borges Oral - ed. EMECÉ, n. d. Disponível em: <[http://pt.scribd.com/doc/6977921/Jorge-Luis-Borges-Pequena-Antologia-para-ser-ler-#outer\\_page\\_85](http://pt.scribd.com/doc/6977921/Jorge-Luis-Borges-Pequena-Antologia-para-ser-ler-#outer_page_85)>. Acesso em: 26 mai. 2011.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **Ler, escrever, contar e se comportar**: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). Tese (Doutorado em História). Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 1997.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999., p. 451-476.

BRAGANÇA Aníbal; ABREU, Márcia. (orgs.) **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BRASLAVSKY, Berta P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. Tradução: Agostinho Minicucci; Prefácio: Prof. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971.

CABRAL, Alfredo do Valle. **Annaes da Imprensa Nacional do Rio de Janeiro de 1808 a 1822**. Rio Janeiro: Typographia Nacional, 1881.

CALLOU, Dinah. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida e MORAES, Rubens Borba de. **Bibliografia da Imprensa Régia do Rio de Janeiro, 1808-1822**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Kosmos, 1993.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 12 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: FAPESP, 2009.

CARRATO, José Ferreira. **Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras Coloniais (Notas sobre a cultura da decadência mineira setecentista)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Joaquim de. A crítica da Segunda Escolástica Portuguesa. **O nascimento da moderna pedagogia: Verney**. Introdução do Prof. Antônio Paim. Rio de Janeiro: Documentário: Pontifícia Universidade Católica: Conselho Federal de Cultura, 1979.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

[CÍCERO] **Retórica a Herênio**. Tradução e introdução: Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.

CHARTIER, Ane-Marie. Dos aebcedários aos métodos de leitura: gênese do manual moderno antes das leis Ferry (1881). **Práticas de leitura e escrita: história e atualidades**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução: Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre, ARTMED Editora, 2001.

CHARTIER, R. **Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI e XVII)**. Tradução: Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 549-566.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira**: séculos XIX e XX. 4 ed. ver. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

CORREA, Carlos Humberto Alves. **Circuito do livro escolar**: elementos para a compreensão do seu funicionamento no contexto escolar amazonense, 1852-1910. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2006.

COSTA, José Timóteo da. **História da censura intelectual em Portugal**. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1983.

CUNHA, Maria Teresa Santos. (org.) **Uma biblioteca anotada**: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado/UDESC, 2009.

CURTO, Diogo Ramada. Uma auto biografia do Seiscentos: a *Fortuna* de Faria e Sousa. In: \_\_\_\_\_ **Cultura escrita (séculos XV a XVIII)**. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2007, p. 145-188.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

DARNTON, R. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. Tradução: Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

DEAECTO, Marisa Midori. A Livraria Francisco Alves em São Paulo. Os meios de expansão da leitura e o desenvolvimento do mercado

livreiro (1894-1917). Texto apresentado no **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Rio de Janeiro, Casa Rui Barbosa, 8 a 11 de novembro de 2004, 18 p. Disponível em <[www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/marisamidori.pdf](http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/marisamidori.pdf)>. Acesso em 29 mar. 2010.

DEAECTO, Marisa Midori. **O império dos livros**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2011.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**: Mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DIAS, José Maria Teixeira. Castilho – Leitura Repentina. Método original? **Arquipélago História**. 2ª série, IV n. 2, 2000. Disponível em: <[http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/319/1/Jose\\_Teixeira\\_Dias\\_p465-479.pdf](http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/319/1/Jose_Teixeira_Dias_p465-479.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2010.

DURAN, Maria Renata da Cruz. **Retórica e eloquência no Rio de Janeiro: 1759 – 1834**. Tese – Doutorado em História. Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Franca (SP), UNESP, 2009.

EDUCAÇÃO no Brasil: **História, Cultura e Política**. Ana Maria B. de M. Magaldi, Cláudia Alves e José Gonçalves Gondra (orgs.). Bragança paulista: EDUSF, 2003.

EISENSTEIN, Elizabeth. **A revolução da cultura impressa**: os primórdios da Europa Moderna. São Paulo: Ática, 1998.

ESOPO, 550 a. C. **Fábulas de Esopo**. Tradução: Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 2011.

FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia no livro didático**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1986.

FAVERO, Leonor Lopes. Século XVIII – A língua portuguesa no Brasil e o discurso do poder. In: GONÇALVES, M. [et al.]. **Gramática e Humanismo**. v. I. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2005, p. 317-330. Disponível em: <[www.pucsp.br/pos/lgport/.../secXVIII\\_lingua\\_leonor.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lgport/.../secXVIII_lingua_leonor.pdf)>. Acesso em: 30 Jun. 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil**. 2 ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002.

FÉNELON, François. **As aventuras de Telêmaco: filho de Ulisses**. Tradução: Maria Helena Trylinki. São Paulo: Madras, 2006.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de história. *Sæeculum*. **Revista de História**. [13] João Pessoa, Jul/Dez, 2005, p. 121-131.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. La larga mano de la tradición jesuítica: la definición curricular de la historia en el modelo colegial de la Ratio studiorum. In: \_\_\_\_\_ **Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia**. Edición original en Pomares Corredor, Barcelona, 1997, Version Electrônica, 2009. Disponível em: <[http://nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos\\_y\\_publicaciones\\_files/Socio%CC%81nesis...%20.pdf](http://nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Socio%CC%81nesis...%20.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras**. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 1 ed. 15 reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Orlando da Costa. **Imagem e letra: introdução à bibliografia brasileira: a imagem gravada**. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

FERREIRA, Tania Maria Bessone da Cruz. Privilégios ou direitos? A questão autoral entre intelectuais e homens de Estado no Brasil do século XIX. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (orgs.) **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora Unesp, 2010, p. 503-517.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução: Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FONTAINE, Jean de La. **Fábulas de La Fontaine**. São Paulo: Edigraf, [19--]. 3 v.

[FOUCAULT, Michel] **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault**. Tradução: Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Organização e tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da Prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Lições de Minas: as primeiras letras entre cartilhas e arquivos. II Congresso da história do livro e da leitura no Brasil: Cultura Letrada no Brasil – Objetos e práticas. **14º Congresso de leitura do Brasil**. Campinas: Unicamp, 22 a 25 de Julho de 2003. Disponível em: <[www.alb.com.br/anais14/Cohilile/H054.doc](http://www.alb.com.br/anais14/Cohilile/H054.doc)>. Acesso em: 29 mar. 2010.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método, I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer ; nova revisão da tradução por Ênio Paulo Giachini. 10 ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GATTI JR., Decio. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história no Brasil. Dos anos sessenta aos dias atuais. **Ícone**, VI/1, 2000, p. 97-116.

GODOY, Dalva Maria Alves. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRANDJEAN, Etienne. **Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. Tradução: João Pedro Stein. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 1998.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

HANSEN, João Adolfo. “Autor”. In: JOBIM, José Luis. **Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 11-43.

HANSEN, João Adolfo. Leituras coloniais. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi com a colaboração de Freda Indursky e Marise Manoel. São Paulo: Hucitec, 1992.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, 33-77.

HERTZ, Robert. A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa. Tradução Alba Zaluar. **Religião e sociedade**. Vol. 6, 1980, p. 99-128.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ILLICH, Ivan. Na ilha do alfabeto. In: ILLICH, Ivan [et al.]. **Educação e liberdade**. Tradução: Nelson Canabarro. São Paulo: Editora Imaginário, 1990.

ISIDRO PEREIRA, S. J. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8. ed. Braga: Livraria do Apostolado da Imprensa, 1998.

JACOTOT, Joseph. **Enseñanza universal. Lengua Materna**. Traducción: Pablo Ires. Buenos Aires: Cactus, 2008.

JAUSS, Hans Robert [et. al.]. **A leitura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JERUSALÉM, São Cirilo de. **Catequeses mistagógicas**. Tradução: Frei Frederico Vier, O. F. M. e Frei Fernando A. Figueiredo, O. F. M. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

JERUSALÉM, São Cirilo de. **Catequeses Pré-Batismais**. Tradução: Frei Frederico Vier, O. F. M. e Frei Fernando A. Figueiredo, O. F. M. Petrópolis (RJ): Vozes Ltda., 1978.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 01. Jan./jun., 2001, p. 9-43.

KATZENSTEIN, Úrsula E. **A origem do livro**: da idade da Pedra ao advento da impressão tipográfica no ocidente. São Paulo: Hucitec/Pró-Memória, 1986.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_

(Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIN, Ana Inez. O ensino nas crônicas do Professor Coruja. in CAMARGO, Fernando; REICHEL, Heloisa; GUTFREIND, Ieda (Org.) **História do Rio Grande do Sul**. Colônia. 1 Passo Fundo: Méritos, 2006, v. 1, p. 309-316.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. 3. reimp. São Paulo: Ática, 2009.

LEAL, M. C. Os jesuítas e a formação de quadros para o Estado Patrimonial. **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil – 1500-1970**. Actas do 1º. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Org. Rogério Fernandes e Áurea Adão. Vol. 1. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, 1998.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda (d)a literatura. In: JAUSS, Hans Robert [et. al.]. **A leitura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 9-39.

LOPES, Hélio. **A divisão das águas**. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.

MACHADO, Propicio da Silveira. **Pereira Coruja. Vida e Obra**. Comissão Nacional de Folclore do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura. Comissão Brasileira da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas – UNESCO. v. 16, n. 1. Porto Alegre: Edição da Comissão Gaúcha de Folclore, 1958.

MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 1, 2006, p. 5-14. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. **Educação, sociedade e cultura**. n. 5. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1996, p.7-34.

MARTINS, Eduardo Vieira. **A fonte subterrânea**: José de Alencar e a retórica oitocentista. Londrina, Eduel, 2005.

MARTINS, Maria Teresa Esteves Payan. Verdadeiro método de estudar. **Cultura**. Lisboa: Centro da História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, II, S. v. IX (1997), p. 221-248.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Sumus, 1979.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias**. (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1834 – 1889. Serie 5ª. Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, vol. 147 e 147a, [1939-].

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1823 – 1853. Serie 5ª. Biblioteca Pedagógica. Vol. 66. Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1936-1938];

MONARCHA, Carlos. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira n. 31 “Clemente Quaglio”. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**. v. 27, n. 2. São Paulo, Dez. 2007.

MONTEIRO, José Lemos. As ideias gramaticais de João de Barros (artigo); s.d., disponível em:  
<<http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5%2814%2937-48.html>>.  
Acesso em: 06 jan. 2012

MONTENEGRO, João Alfredo de Sousa. **O discurso autoritário de Cairu**. Coleção Brasil 500 Anos. 2 ed. Brasília: Senado Federal, 2000.

MORAES, Rubens Borba de. **Bibliografia brasileira do período colonial**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1969.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário alfabetização e letramento em debate**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihistexta1fbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihistexta1fbbr.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MOTA, Ademar Benedito Ribeiro da. A história da municipalização do ensino no Brasil. **VII Jornada do HISTEDBR**. Campo Grande/UFMS, Campinas/Unicamp, 2003. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT2%20PDF/A%20HIST%20D3RIA%20DA%20MUNICIPALIZA%C7%C3O%20DO%20ENSINO%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/A%20HIST%20D3RIA%20DA%20MUNICIPALIZA%C7%C3O%20DO%20ENSINO%20NO%20BRASIL.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2012.

MOTA, Jaqueline Ferreira da. **As representações da sexualidade dos índios das missões do Pará em um manual de confesores tupi de 1751**. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. Tese (doutorado em história), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, SP: [S.e.], 2003.

NEVES, Fátima Maria. O método Lancaster e a memória de Martin Francisco. **23ª. Reunião Anual da ANPED**, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0210t.PDF>>. Acesso em: 15 de julho de 2009.

NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das. Antídotos contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p. 377-394.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. (org). **Livros e impressos**. Retratos do Setecentos e do Oitocentos. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2009.

NEVES, Lucia Maria Bastos; FERREIRA, Tania Maria Bessone da Cruz. Privilégios ou direitos? A questão da propriedade autoral entre intelectuais e homens de estado no Brasil do século XIX. In: BRAGANÇA, Aníbal e ABREU, Márcia (orgs.). **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Ed. Unesp, 2010, p. 503-517.

NOSELLA, Maria de Lourde D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 4 ed. rev. e recomposta . São Paulo: Moraes, 1981.

PAIM, Antônio. **Cairu e o liberalismo econômico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

PAIVA, Melquíades Pinto. **Associativismo científico no Brasil Imperial**: a Sociedade Vollosiana do Rio de Janeiro. Brasília: Thesaurus, 2005.

PEREIRA, Ana Martínez. El Arte de escrever de Manuel Barata en el ámbito pedagógico de la segunda mitad del siglo XVI. **Península**. Revista de Estudos Ibéricos. n. 1, 2004, p. 235-249. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo13041.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

PFROM NETTO, Samuel. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PINTO, Américo Cortez. **Da famosa arte da imprimeira**. Lisboa: Editora Ulisseia Limitada, MCMXLVIII. [1948].

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu (Crônica de saudades)**. 8 ed. Difinitiva (Conforme os originais e os desenhos deixados pelo autor). Francisco Alves, 1956.

QUAGLIO, Clemente. (1927) **O methodo analytico no ensino da leitura**. São Paulo: Typographia Pallas. (24ª publicação da Faculdade de Pedologia de São Paulo) (Resumo da Conferencia realizada na Sociedade de Educação em abril de 1924), [1927?].

RANAURO, Hilma. Normas e usos em Jerônimo Soares Barbosa. Disponível em:

<[www.ub.uio.no/uhs/sok/fag/RomSpr/.../abstractRanauro.pdf](http://www.ub.uio.no/uhs/sok/fag/RomSpr/.../abstractRanauro.pdf)>. Acesso: em 10 de agosto de 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **Le maître ignorant**: cinq leçons sur l’emancipation intellectuelle. Paris, Fayard, 1987.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, J. **Políticas da Escrita**. Tradução: Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: 34. ed., 1995.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XVIII, n. 60, Dez, 1997.

RIZINI, Carlos. **O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822**: com um breve estudo geral sobra a informação. Edição Fac-similar. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

ROQUETTE, J. I. **Código do Bom-Tom, ou, Regra da civilidade e de bem viver no século XIX**. Organizado por Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

SANTOS, Cândido. **O Jansenismo em Porgugal**. Porto: Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blickstein. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 1974

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. O Método bacadafá: leitura, escrita, e língua *nacional* em escolas primárias da Corte imperial (1870-1880). **História da educação**. Pelotas, n. 18, Set. 2005, p. 173-189.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. História da leitura luso-brasileira: balanços e perspectivas. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 147-164.

SILVA, António Delgado da. **Colecção da Legislação Portuguesa desde a última Compilação das Ordenações**. Lisboa: Typografia Maigrense, 1828. Disponível em: <[http://iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verlivro.php?id\\_parte=105&id\\_obra=73&pagina=1011](http://iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verlivro.php?id_parte=105&id_obra=73&pagina=1011)>. Acesso em: 09 jan. 2012.

SILVA, José Carlos de Araujo. A nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722), cartilha para uso no ensino das primeiras letras nas escolas setecentistas do reino e das suas colônias. Anais do II Encontro Internacional de História Colonial. **Mneme** – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. Disponível em: <[www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

SOUZA, Antônio Wilson Silva de. Os manuais de caligrafia e seu vínculo com o desenho no Brasil do século XVIII. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 40, p.39-58, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/40/2\\_os\\_manuais\\_de\\_caligrafia.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/40/2_os_manuais_de_caligrafia.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

SOUZA, Antônio Wilson de. **Relação entre manuais de caligrafia e ornamentação de documentos na Bahia do século XVIII**. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6116.pdf>>. Acesso em 29 nov. 2011.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. Sociedade amante da instrução: benfeitora da “inocência desvalida” na corte imperial – 1844-1889. **Sociedade Brasileira de História da Educação**. IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Maria%20Zelia%20Maia%20de%20Souza%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O império da eloquência**: retórica e poética no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EdUERJ; EdUFF, 1999.

TAMBARA, Elomar. **Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 61. Disponível em: <[www.anped.org.br/.../RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/.../RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2011, p. 61-88.

TITONE, Renzo. **Psicolinguística aplicada**: introdução psicológica à didática das línguas. Tradução Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Sammus, 1983.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

UNICAMP/ Biblioteca Central. **Que sabemos sobre livro didático**. Catálogo Analítico. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. **História Geral da África**. I: Metodologia e pré-história da África. Editor: Joseph Ki-Zerbo. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**: a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvana. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina (1880-1940). **Revista Brasileira de Educação**, n. 08, mai/jun/ago. 1998.

VERISSIMO, José. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Censura literária no Brasil Colonial (1517-1808)**. Palestra apresentada no Seminário Minorias Silenciadas (Direitos Humanos no Limiar do século XXI – módulo 2), no Centro Universitário Maria Antônia – Universidade de São Paulo, março, 1997.

VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 183-212.

VILLELA, Heloisa de O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice Nunes. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz. A “literatura” medieval**. Tradução: Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac e Naify, 2007.