

## Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português\* Grammar and literary text in the genesis of the school discipline Portuguese

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros\*\*

**RESUMO:** O estabelecimento de relações entre gramática e texto literário no ensino de língua é bastante remoto, sendo observado já na Grécia Antiga, quando os autores gregos, principalmente Homero, passaram a servir de modelo de perfeição linguística. No ensino ministrado pelos jesuítas no Brasil Colônia, os textos em latim de autores clássicos greco-romanos e de alguns padres da Igreja, além de servirem como modelos de composição, eram tomados como exemplos de aplicação das regras gramaticais prescritas na gramática latina. Essa prática de ensino de língua, que relaciona gramática e texto literário, pode ser observada ainda no currículo do curso secundário brasileiro do século XIX, no qual as literaturas brasileira e portuguesa, sendo alçadas ao patamar das literaturas clássicas, figuram como exemplos de bom uso da língua portuguesa. O objetivo deste artigo é analisar as relações entre gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português, bem como traçar um breve histórico da institucionalização do ensino do vernáculo, a partir da análise do *Ratio studiorum*, ou método pedagógico dos jesuítas, da legislação fixada no âmbito das reformas pombalinas dos *estudos menores*, e dos programas de ensino do século XIX do Colégio Pedro II.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática. Texto literário. Gênese da disciplina escolar Português.

**ABSTRACT:** The establishment of relations between grammar and literary text in language teaching goes back to distant times, and can be observed already in Ancient Greece, when Greek authors, mainly Homer, started being used as models of linguistic perfection. In the teachings ministered by the Jesuits in Colonial Brazil the Latin texts of Greek-Roman authors, and some texts of Church priests, besides serving as models of composition were taken as examples of application of grammatical rules which were prescribed in Latin grammar. This practice of language teaching which relates grammar and literary text can still be observed in the curriculum of Brazilian secondary course in 19th century, when as Portuguese and Brazilian literature were raised to the level of classical literature they started to represent examples of good uses of Portuguese language. The aim of this article is to analyze the relations between grammar and literary text in the genesis of the school discipline Portuguese, as well as to trace a brief report of the institutionalization of vernacular teaching, starting by the analyze of the “Ratio Studiorum”, or the pedagogical method of the Jesuits, the legislation established by Pombal’s reformations of the minor studies, and the teaching programs of Pedro II School in 19<sup>th</sup> century.

**KEYWORDS:** Grammar. Literary text. Genesis of the school discipline Portuguese.

\* Este artigo é uma versão resumida do primeiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Gramática e texto literário em livros escolares de português da primeira metade do século XX*, elaborada com o apoio financeiro da CAPES.

\*\* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista da CAPES. E-mail: [rejane\\_almeidademedeiros@yahoo.com.br](mailto:rejane_almeidademedeiros@yahoo.com.br)

No aprendizado das belas-letas (língua e literatura clássicas), os estudantes dos colégios dedicavam-se à leitura dos autores antigos e exercitavam a composição escrita. Em realidade, o contato com os textos constituía o fundamento dessa formação. A apropriação do saber se dava pela leitura de bons autores da Antiguidade, iniciava pela preleção e comentário do mestre e prosseguia pela memorização dos textos e dos extratos; pela tradução, a recitação das lições e pela redação de textos em prosa e verso.

Rosa Fátima de Souza (2008, p. 92)

### 1. *Ratio studiorum*: o currículo humanista da Companhia de Jesus

Na segunda metade do século XVI, sob a responsabilidade dos jesuítas, estabeleceram-se as primeiras instituições de ensino no Brasil. De acordo com Azevedo (2010, p. 539-541, 565-566), desde a chegada dos jesuítas à Colônia em 1549, até a sua expulsão pelo Marquês de Pombal em 1759, foram esses religiosos quase os únicos educadores do Brasil Colonial.

As *escolas de ler, escrever e contar*, que funcionavam tanto nos colégios como nas casas da Companhia de Jesus espalhadas pelas capitânicas, mantinham estreitas relações com os ideais evangelizadores da catequese, estendendo-se, por isso, não só aos filhos dos colonos, mas também aos dos índios (LEITE S. J., 1938, t. I, p. 72). Nessas classes elementares, os filhos dos portugueses recebiam a primeira instrução, e os dos nativos, além de aprender a ler, escrever, contar e falar português, eram instruídos nas “coisas necessárias à sua salvação” (AZEVEDO, 2010, p. 545). O curso de *Letras Humanas*, que no programa dos jesuítas consistia numa graduação superior a essa *escola dos meninos*, era oferecido unicamente nos pátios dos colégios (LEITE S. J., 1938, t. I, p. 71-72), e servia à formação de homens letrados e eruditos, pertencentes a uma elite local, que se julgava habilitada a prosseguir nos estudos, e que era encarregada de dirigir a sociedade, de modo a consolidar o projeto colonizador de Portugal e fortalecer os laços da Colônia com a Metrópole (AZEVEDO, 2010, p. 554; PAIVA, 2000, p. 44; cf. RAMA, 1984, p. 45).

De acordo com o *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas, o curso de *Letras Humanas* abrangia gradativamente cinco classes: gramática inferior, gramática média, gramática superior, humanidades e retórica. Conforme aponta Franca S. J. (1952, p. 48), as classes de gramática média e inferior poderiam se desdobrar em outras duas, A e B, ou “ínfima gramática *primi ordinis* e ínfima gramática *secundi ordinis*”. Visto que cada classe representava um estágio de progresso no conhecimento e domínio da matéria, e não necessariamente o tempo determinado de um ano, sendo o aluno promovido à classe superior somente depois de ter assimilado os conteúdos anteriores, o curso em sua totalidade, geralmente, compreendia seis ou

sete anos de duração (FRANCA S. J., 1952, p. 47-48; LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 154), conforme demonstra o quadro 1:

Quadro 1. Classes do curso de *Letras Humanas*

Grau	Classe	Ano
1	Retórica	7
2	Humanidades	6
3	Gramática Superior	5
4	Gramática Média A	4
	Gramática Média B	3
5	Gramática Inferior A	2
	Gramática Inferior B	1

Fonte: FRANCA S. J. (1952, p. 18)

O estudo gradual do curso de *Letras Humanas*, que se iniciava pelas classes de gramática – inferior, média e superior –, passava pela classe de humanidades, e culminava com a de retórica, fundamentava-se em um preceito dos antigos, o qual tinha na gramática o alicerce da *paideia*, isto é, a formação do homem. Para Quintiliano, que, em sua *Instituto Oratoria*, apresenta um plano de estudos para o futuro orador, a gramática é disciplina propedêutica, responsável por conferir ao orador o domínio do idioma (PEREIRA, 2005, p. 60-61). Entretanto, já na Grécia Antiga, a gramática, atividade calcada no estudo aprofundado dos poetas e de outros escritores clássicos, era objeto de ensino destinado aos jovens que, tendo concluído o ensino elementar, se preparavam para um curso superior de Retórica ou de Filosofia. Com o tempo, entre os gregos, junto a esse ensino propedêutico da gramática passou a fazer parte uma parcela do domínio da Retórica, por meio da realização de exercícios preparatórios para a composição de discursos. Dessa forma, princípios de retórica, que antes eram ministrados apenas no ensino superior pelos retóricos, passaram a ser ensinados também nessa espécie de “ensino secundário” pelos gramáticos (MARROU, 1966, p. 252-253 e 270), aspecto que se conservou ainda na educação jesuítica, na medida em que esta incluía a Retórica entre as classes do curso de *Letras Humanas*.

A organização das classes do currículo humanista da Companhia de Jesus é herdeira do sistema das artes liberais<sup>1</sup>, também fixado pelos antigos. Das três vias do *trivium* – gramática, retórica e dialética –, duas delas mantiveram-se no programa dos jesuítas: a gramática e a

<sup>1</sup> A palavra “arte”, do sintagma nominal “arte liberal”, segundo Curtius (2013, p. 73), não deve ser confundida com o conceito de “arte” em sua acepção moderna. Para os antigos, “arte” significa “conjunto de regras que ensinam a fazer com acerto alguma coisa”, pois “ars”, termo que dá origem à “arte”, estava relacionado à “artus”, que quer dizer “estreito”. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, “as artes incluíam tudo em regras estreitas”.

retórica. Essas artes, que se constituíam em número de sete<sup>2</sup>, eram chamadas “liberais”, porque deveriam ser cultivadas pelo homem livre; sem que isso representasse possibilidade de ganho monetário (CURTIUS, 2013, p. 72). Chervel e Compère (1999, p. 152) explicam que a “educação liberal mantém uma distância em relação a toda especialização”, nela, “não se aprende nada que seja diretamente útil às profissões que serão exercidas em seguida”. Para Azevedo (2010, p. 559-561, 572-581), no Brasil Colônia, o ensino de *Letras Humanas* destinava-se a desenvolver “uma cultura [ocidental] básica, desinteressada, sem preocupações profissionais, e uniforme em toda extensão do território”; formando os letrados de uma pequena aristocracia, futuros padres-mestres, teólogos, magistrados e juizes, e preparando-os para seguir os estudos superiores em direito e medicina nas universidades europeias, sobretudo na de Coimbra.

Segundo Leite S. J. (1949, t. VII, p.149), no Brasil, foi pelo ensino dos rudimentos de latim, em 1550, no Colégio dos Meninos de Jesus, do Padre Leonardo Nunes, na Vila de São Vicente, e quase simultaneamente na Bahia, Espírito Santo e Pernambuco, que o estudo de *Letras Humanas* teve início. Primeiramente, tais estudos estiveram mais próximos do programa do Colégio de Évora, datado de 1563; e, a partir do começo do século XVII, se adaptaram ao plano do *Ratio studiorum* (LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 151-152).

### 1.1 A literatura clássica no curso de *Letras Humanas*

Na “Introdução” ao *Método pedagógico dos jesuítas*, o *Ratio studiorum*, o objetivo do curso de *Letras Humanas* é descrito pelo Padre Leonel Franca S. J. (1952, p. 49) como “a arte acabada da composição oral e escrita”. Nas classes, o aluno deveria “adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita”. A finalidade do currículo humanista dos jesuítas, assim como a organização de suas classes, remonta ao ideal da *paideia* helenística, uma educação que almejava a “expressão perfeita”, baseada em parâmetros de clareza, exatidão, riqueza e elegância, a fim de alcançar a persuasão. Para a civilização grega, o conceito de *humanidade* estava intimamente ligado à capacidade que o homem possui de articular a linguagem, em contraposição aos animais, nos quais tal característica é ausente (SNELL, 2001, p. 258). Dessa forma, “a arte de vazar [expressar] esta manifestação de si mesmo”, ou seja, do que é inerente ao ser humano, a que se refere Franca S.

---

<sup>2</sup> As artes liberais abarcam o *trivium* (três vias), composto pela gramática, retórica e dialética, e o *quadrivium* (quatro vias), formado pela aritmética, geometria, música e astronomia. Na Idade Média, “das sete artes, estudaram-se muito mais a fundo as do *trivium* que as do *quadrivium*, e mais profundamente a gramática, uma vez que era considerada o fundamento de todas as outras” (CURTIUS, 2013, p. 72-73, 78).

J. (1952, p. 49), estudioso do *Ratio studiorum*, traz em seu bojo esse conceito de *humanidade* grega.

De acordo com Jeager (2013, p. 12), o *humanismo*, em seu sentido originário, relaciona-se ao que se concebia, entre os gregos, como a ideia universal de homem, cuja essência acreditava-se ser determinada por leis gerais. A esse homem ideal aspirava a educação grega, através, principalmente, do exercício da linguagem, o qual deveria pautar-se nos modelos da literatura clássica<sup>3</sup>. Ainda conforme Jeager (2013, p.13), os gregos foram os primeiros a considerar como clássicas as grandes obras artísticas de seu povo, fundando, assim, o paradigma do estudo classicista, próprio do *humanismo*. No que diz respeito à seleção dos autores apresentados no programa da Companhia de Jesus, é sobre esse paradigma que ela se assenta, posto que, a partir do ensino da literatura greco-romana, patrimônio cultural conservado pela Idade Média, procura oferecer aos alunos exemplos de perfeição de estilo e exemplos de ordem moral. Dessa maneira, ao lado dos cristãos S. Crisóstomo, S. Basílio e S. Gregório Nazianzeno, padres da Igreja grega e autores de uma literatura de obediência estritamente cristã, figuram no plano do *Ratio*, como autores modelares, Cícero, Ovídio, Catulo, Virgílio, Homero, Hesíodo, Píndaro, Horácio, entre outros (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 49-50).

Esta seleção de autores, bem como sua distribuição entre as classes do curso de *Letras Humanas*, estabelecia a literatura clássica como ponto central do currículo humanista, a qual servia de base para o ensino desde a classe de gramática inferior, início dos estudos humanísticos, até a de retórica, classe de nível mais elevado. A didatização dessas obras ocorria tanto no aspecto progressivo que a leitura de alguns autores assumia no decorrer das classes como na supressão ou escolha de trechos de poetas. Desse modo, deveriam ser escolhidos “trechos seletos de Catulo, Tibulo e Propércio”, bem como as “poesias mais fáceis de Ovídio”, as “*Éclogas* de Virgílio ou os livros mais fáceis do mesmo autor, como o 4º das *Geórgicas*, ou o 6º e 7º da *Eneida*”; em contrapartida, o 4º livro da *Eneida* deveria ser suprimido. Já os textos de Cícero apresentavam-se, no currículo, de maneira a obedecer a uma gradação no nível de dificuldade, baseada provavelmente no grau estimado de maturidade do aluno. Assim, as “cartas mais fáceis” desse autor eram indicadas à classe inferior de gramática; as correspondências *ad familiares* [aos parentes], à classe média. Na gramática superior, o repertório de textos do orador romano era alargado, com a inclusão das “cartas mais importantes

---

<sup>3</sup> O termo *literatura*, como forma de denominar a “arte da expressão através da linguagem verbal”, passou a ser usado somente a partir da segunda metade do século XVIII (cf. AGUIAR e SILVA, 1984, p. 3). Entre os gregos, esse tipo de arte não tinha recebido ainda um nome, conforme atesta Aristóteles (2005, p. 19), em sua *Poética*: “A arte que se utiliza apenas de palavras, sem ritmo ou metrificadas, estas seja com variedade de metros combinados, seja usando uma só espécie de metro, até hoje não recebeu um nome”.

de Cícero *ad familiares* [aos parentes], *ad Atticum* [a Ático], *ad Quintum fratrem* [ao irmão Quinto], no primeiro semestre; e *De senectute* [Da velhice], *De amicitia* [Da amizade], *Paradoxa* [Paradoxos] ou outros livros semelhantes, no segundo semestre”. As obras de “filosofia moral”, possivelmente por serem consideradas mais complexas, ficavam reservadas à classe de humanidades.

Segundo a regra de número dez, da seção “regras comuns a todos os professores das faculdades superiores”, contida no *Ratio Studiorum*, a explicação do assunto do texto deveria ser contemplada na aula, de forma que a atenção do aluno se voltasse “aos autores que tratam a matéria com amplitude e rigor” (FRANCA S. J., 1952, p. 146); tal orientação indica a importância assumida por esses textos clássicos enquanto autoridade nas classes do currículo humanista dos jesuítas.

Curtius (2013, p. 85-88), apoiado em testemunhos sobre autores didáticos, dos séculos IX a XII, sustenta que Cícero, Salustio, Horácio e Virgílio, os quais figuram na lista do *Ratio studiorum*, eram tidos como apropriados para o ensino devido, sobretudo, ao seu caráter moralizante. Ainda de acordo com o estudioso, as seleções que agrupavam autores pagãos e cristãos, numa mesma obra didática, não atendiam nem a critérios cronológicos, nem de agrupamento por assunto, o que conferia a esses textos um valor atemporal. Conforme salientam Chervel e Compère (1999, p. 154-155), os trabalhos de edição de textos para uso escolar, durante os séculos XVI e XVII, envolviam processos de “adaptação das obras antigas ao cristianismo reinante, à moral imposta e conveniente à sociedade da época”; de modo que havia uma assimilação das obras do paganismo aos valores cristãos. Em se tratando dos “livros de texto para as escolas” no Brasil Colônia, Leite S. J. (1938, t. II, p. 542) informa que, no início das missões jesuítas, estes eram escassos, de modo que o Padre Anchieta se dedicava “a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos”.

Os autores indicados no *Ratio studiorum*, devido ao caráter exemplar que representavam no estudo de *Letras Humanas*, constituíam-se como *auctor* (autor) e *auctoritas* (autoridade), pois, no currículo dos jesuítas, assim como para os gregos e romanos antigos, estes representavam não uma individualidade expressiva, mas “um gênero, um uso, ou uma disciplina”, que deveria ser imitada (cf. HANSEN, 1992, p. 18-29).

## 1.2 Confluências entre o estudo da língua e o estudo do texto nas classes de gramática

De acordo com o *Ratio studiorum*, o objetivo da classe inferior de gramática era “o conhecimento perfeito dos elementos da gramática [grega e latina], e inicial da sintaxe”, o que

compreendia elementos de morfologia, como o estudo dos nomes e dos verbos, e um estudo introdutório sobre o papel dos verbos na sentença (FRANCA S. J., 1952, p. 211). A finalidade da classe média de gramática era “o conhecimento ainda que imperfeito de toda a gramática [do latim e do grego]” (FRANCA S. J., 1952, p. 208). E a classe superior almejava “o conhecimento perfeito da gramática [latina e grega]”, incluindo, em latim, “a construção figurada e a retórica”, e rudimentos de grego, ou seja, as oito partes da oração (FRANCA S. J., 1952, p. 204). Para as três classes, previam-se atividades, como a leitura, explicação, repetição e recitação de cor de pontos da gramática [do latim e do grego], assim como de Cícero, dos poetas e do catecismo; perguntas feitas pelo professor ou pelos alunos uns aos outros sobre a matéria estudada, em forma de desafio; e exercícios escritos (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204-214).

Para a aprendizagem do latim, o *Ratio* indicava a gramática latina do Padre Manuel Álvares – português natural da Ilha da Madeira (cf. LEITE S. J., 1938, t. I, p. 72) –, cujas regras deveriam ser explicadas, repetidas e recitadas de cor (FRANCA S. J., 1952, p. 182-183). A lição de gramática deveria se restringir ao aprendizado de uma única regra, e ir avançando à medida que esta fosse assimilada pelos alunos (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 214); o que não significava que o domínio do latim fosse menos exigido nas classes de gramática (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 209). A preocupação com a língua latina estava presente ainda em outros momentos da aula, como na leitura e explicação dos textos clássicos, nos exercícios de escrita e nos desafios, atividades nas quais se demandava observância às regras gramaticais do latim. Além disso, o costume de falar latim deveria ser rigorosamente vigiado pelos professores e alunos, sendo permitido usar o vernáculo somente nos dias de feriado e nas horas de recreio, e aqueles que negligenciassem tal norma corriam o risco de serem punidos (FRANCA S. J., 1952, p. 134 e 184).

No Brasil, dominar regras da gramática significava conhecer e saber aplicar as normas da gramática latina, já que o ensino de grego, embora tivesse sido indicado pelo *Ratio studiorum*, restringiu-se apenas a “noções essenciais da língua”, nos colégios jesuítas brasileiros, sendo muitas vezes substituído pelo aprendizado do tupi<sup>4</sup> (LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 161).

Para Burke (1995, p. 52), o latim permaneceu como língua viva na Europa, até o século XIX, em diversos âmbitos, inclusive no acadêmico. Entretanto, Auroux (2009, p. 41-46) afirma que a língua da cultura intelectual, assim como da religião e da administração, era um latim

---

<sup>4</sup> Segundo Leite S. J. (1938, t. II, p. 545), o aprendizado do tupi pelos jesuítas estava ligado aos ideais evangelizadores da Companhia de Jesus, e cumpria uma das regras dessa Organização, a qual determinava “que todos aprendessem a língua da terra onde residissem, se não vissem que seria mais útil a sua própria”, na catequese.

abstrato, “objeto de uma gramática teórica”, visto que já tinha perdido o seu papel vernacular desde a fragmentação do Império Romano do Ocidente, e o aparecimento das línguas neolatinas, ocorrido entre os séculos VII e IX. Para um aluno do colégio jesuíta no Brasil, diferentemente do vernáculo, que ele aprendia no cotidiano, o latim era uma segunda língua a ser aprendida no processo de escolarização. Por isso, “a gramática latina se torna prioritariamente uma técnica de aprendizagem da língua”, conforme é registrado desde o século IX no contexto europeu (AUROUX, 2009, p. 42).

Por outro lado, embora o *Ratio studiorum* proibisse expressamente o uso do vernáculo por professores e alunos, nas classes do curso de *Letras Humanas*, o mesmo documento recomendava ao professor que a explicação do sentido dos textos lidos fosse dada em língua vulgar, da mesma maneira que “o assunto do exercício escrito deveria ser ditado, palavra por palavra em vernáculo”, e textos em latim deveriam ser traduzidos pelos alunos para a língua materna e vice-versa (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 213). Contudo, a língua portuguesa ainda não estava instituída como objeto de ensino, nesta etapa da aprendizagem. Leite S. J. (1949, t. VII, p. 154-155) informa que o ensino da gramática portuguesa reservava-se apenas à *escola ou classe dos meninos*, um tipo de instrução primária, que antecedia o curso de *Letras Humanas*. Já neste último, até os livros escritos “em romance”, isto é, em vernáculo, eram interditados, por representarem obstáculo ao cultivo do latim (LEITE S. J., 1938, t. II, p. 543).

A leitura e a explicação dos textos clássicos, principalmente de Cícero, segundo o método pedagógico dos jesuítas, aconteceriam no período da aula denominado “preleção dos autores”, que durava em torno de meia hora, ocorrendo após breve repetição da preleção anterior (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204 e 211). Nas classes inferior e média de gramática, durante a preleção, o professor deveria ler o texto em latim e esclarecer o seu sentido, usando para isso a língua vernácula como auxiliar na leitura e na explicação, bem como demonstrar as regras da gramática do latim empregadas no texto, além de abordar e exemplificar as metáforas (FRANCA S. J., 1952, p. 213). O método de leitura e explicação de textos, a ser realizado na classe superior de gramática, indicava uma explicação um pouco mais aprofundada do texto, com a inclusão, ainda que brevemente, de esclarecimentos acerca do vocabulário, da etimologia das palavras, da mitologia e da história narrada (FRANCA S. J., 1952, p. 206).

As práticas de leitura do currículo humanista da Companhia de Jesus, prescritas na “preleção dos autores”, sugerem uma aproximação ao que era realizado na educação grega, na qual a explicação do texto dividia-se em duas partes: a **explicação literal**, que compreendia o estudo do vocabulário, da etimologia das palavras, da construção, dos casos; e a **explicação literária**, a qual abrangia comentários sobre a história narrada pelo autor, as personagens, os



lugares, os tempos, os acontecimentos e as passagens mitológicas (cf. MARROU, 1966, p. 261-264). A essas práticas, os romanos, que continuaram a repeti-las dos gregos, chamavam de *verborum interpretatio*, comentário da forma, e *historiarum cognitio*, comentário do conteúdo (MARROU, 1966, p. 430-432). Tanto para os gregos como para os romanos, o conhecimento dos elementos da explicação literária, ou do comentário do conteúdo, era sinal de erudição (MARROU, 1966, p. 262-264 e 432-433). A mesma ideia reaparece no *Ratio studiorum*, pois ao orientar, que, “sobre a mitologia, a história, quanto se refere à erudição, se ocorrer, [o professor] passe rapidamente” (FRANCA S. J., 1952, p. 206), o documento classifica a mitologia e a história como informações eruditas. Segundo Franca S. J. (1952, p. 57), no *Ratio*, a *eruditio* compreendia “noções de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia e instituições da Antiguidade Greco-Romana que poderiam elucidar o sentido do trecho analisado”.

Além de ser objeto de leitura e explicação, a prosa de Cícero constituía ainda referência para os trabalhos escritos nas três primeiras classes do curso de *Letras Humanas*. Na classe inferior de gramática, a partir das “cartas mais fáceis de Cícero”, seriam propostos exercícios de tradução e transcrição, nos quais o aluno deveria “traduzir um trecho de Cícero do latim para o vernáculo e, em seguida, retrovertê-lo para o latim”, ou ainda “transcrever alguma versão curta do mesmo autor, ou alguma expressão para aplicação das regras de sintaxe” (FRANCA S. J., 1952, p. 213). Nas classes média e superior de gramática, o “assunto dos exercícios escritos”, que partiria, como antes, das epístolas de Cícero, deveria igualmente servir à aplicação das normas da gramática do latim, e à imitação do orador latino (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 210). A obediência às regras gramaticais e a imitação dos clássicos seriam observados pelo professor no momento da correção desses exercícios (FRANCA S. J., 1952, p. 205-206).

A poesia e o catecismo, ao lado das cartas de Cícero, também eram lidos e memorizados, para posterior recitação de cor, nas classes de gramática (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204-208, 211). Curtius (2013, p. 95) salienta que a coleção de versos mnemônicos, os quais condensavam experiências psicológicas e regras de vida, colhidos nos poetas, era uma prática corrente na Idade Média, herdada dos antigos. De acordo com esse costume, os versos tidos como “edificantes” eram guardados de cor, colecionados e dispostos em ordem alfabética para fácil consulta. Considerando-se a educação jesuítica, em seu contexto histórico, como filiada a esses hábitos medievais, é possível afirmar que a memorização e a recitação de poemas apresentavam aí um fim moralizante, assim como decorar o catecismo servia à “exortação espiritual”.

O texto dos poetas poderia ser ditado pelo professor, na classe superior de gramática; da mesma forma que, em todas as classes do curso de *Letras Humanas*, “o assunto do exercício

escrito deveria ditar-se palavra por palavra, em vernáculo” (FRANCA S. J., 1952, 206-207). O costume de ditar “escritos de estilo elevado” era comum já na Antiguidade, o qual se perpetuou na Idade Média (CURTIUS, 2013, p. 116), sendo incorporado ao método pedagógico dos jesuítas. O estudo dos elementos da poesia, como a métrica e o acento, e dos gêneros poéticos era igualmente prescrito para esta classe (FRANCA S. J., 1952, p. 205). Durante toda a Idade Média latina, a métrica esteve incluída na gramática, já que, nos tempos helênicos, quando a gramática foi estabelecida no Ocidente, esta abrangia também a *explicação dos poetas*<sup>5</sup> (CURTIUS, 2013, p. 81). As confluências entre o estudo da língua e o estudo do texto nas classes de gramática do curso de *Letras Humanas*, apontadas no *Ratio studiorum*, podem, de certo modo, ser consideradas como herança de práticas pedagógicas surgidas ainda na Grécia Antiga, as quais não dissociavam o estudo de gramática do estudo de literatura.

## 2. As reformas pombalinas dos estudos menores e o ensino de língua

O Alvará Régio de 28 de junho de 1759, expedido pelo primeiro ministro de D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, deu início à série de reformas dos *estudos menores*<sup>6</sup> em Portugal e seus domínios. Suas principais medidas foram: a extinção das escolas jesuíticas, a instauração do sistema de aulas régias<sup>7</sup> com professores controlados pelo Estado, o estabelecimento das classes de gramática latina, grego e retórica, a proibição do uso da gramática do Padre Manuel Álvares e de seus comentadores, e a instituição do ensino de gramática latina pelo método dos oratorianos (FAVERO, 2000, p. 97-98; MENDONÇA, 2013, p. 175).

A justificativa para a supressão dos métodos de ensino dos jesuítas é apresentada no início do texto do Alvará, no qual os religiosos da Companhia de Jesus são responsabilizados pelo fracasso na aprendizagem dos alunos que, segundo o documento, depois de se aplicarem,

---

<sup>5</sup> Quando a primeira gramática da língua grega, a *Techné grammatiké*, de Dionísio Trácio, foi produzida entre os séculos II a. C. e I a. C., a gramática fazia parte de um esquema mais amplo de estudos propedêuticos para a leitura e compreensão da literatura grega clássica (ROBINS, 1983, p. 25); de modo que a *Arte da gramática* foi dividida então em seis partes: “primeira, leitura exata (em voz alta), com a devida atenção à prosódia; segunda, explicação das expressões literárias das obras; terceira, preparo de notas sobre fraseologia e temática; quarta, descobrimento das etimologias; quinta, determinação das regularidades analógicas; sexta, crítica das composições literárias, que é a parte mais nobre da gramática” (*apud* ROBINS, 1983, p. 24-25).

<sup>6</sup> De acordo com Mendonça (2013, p. 175) e Cardoso (2002, p. 113), no contexto das reformas pombalinas, as designações *estudos menores*, *escolas menores* e *primeiros estudos* se aplicavam tanto às aulas régias do ensino elementar, nas quais se aprendia a ler, escrever e contar, como às de humanidades, compostas pelas classes de gramática latina, grego e de retórica. “Depois de concluídos os *estudos menores*, o estudante habilitava-se a cursar os *estudos maiores*, ou seja, aqueles oferecidos pela universidade” (CARDOSO, 2002, p. 113).

<sup>7</sup> Cardoso (2002, p. 114-115) explica que a designação *aulas régias* era usada para se referir às “aulas que pertenciam ao Estado, e que não pertenciam à Igreja”.

por “oito, nove, e mais anos”, se achavam ainda “destituídos das verdadeiras noções das línguas latina e grega”. A extinção do método pedagógico dos jesuítas foi justificada então como necessária para que os alunos falassem e escrevessem em latim e grego, “sem um tão extraordinário desperdício de tempo, com a mesma facilidade e pureza que se tem feito nas outras nações da Europa que aboliram aquele pernicioso método” (PORTUGAL, 1759 *in* FAVERO, 1996, p. 275-276). Carvalho (1978, p. 28 e 32) afirma que o antijesuitismo expresso no Alvará Régio – e de forma mais contundente em outros escritos, como a *Dedução Cronológica e Analítica* de 1765, e o *Compêndio Histórico* de 1772 – que procura atribuir aos jesuítas “a responsabilidade do atraso em que se encontravam as letras portuguesas no século XVIII” –, pode ser entendido como resultado dos conflitos de interesses sociais, políticos e econômicos entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus. No plano pedagógico, esses religiosos representavam um fator de resistência à implantação do ideário da nação ilustrada.

Com a dissolução das escolas jesuíticas, foram criadas aulas régias, subvencionadas pelo Estado. Entretanto, esse sistema de aulas régias não constituía um sistema escolar como o dos jesuítas. As aulas da instrução pública funcionavam de forma isolada, muitas vezes, nas residências dos professores, a quem caberiam prover a sua própria classe (MENDONÇA, 2013, p. 175-176). Como essas aulas avulsas não se articulavam entre si, e não se organizavam em um mesmo estabelecimento escolar, cada aluno frequentava as aulas que desejasse, e sua aprovação para cursar o nível imediatamente superior estava sujeita à emissão de atestados pelos mestres e à realização de exames de admissão (CARDOSO, 2002, p. 200). O quadro da educação na colônia era composto por essas aulas régias, frequentadas apenas por meninos da elite local; e por uma espécie de ensino privado, ministrado por professores contratados nas casas das famílias mais abastadas, e nos conventos das ordens monásticas dos carmelitas, beneditinos e franciscanos, onde novas aulas tinham sido abertas para atender estudantes externos (AZEVEDO, 2010, p. 589).

O Alvará Régio de 1759 também procurou estabelecer novas diretrizes para o ensino de língua, por meio das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*. As normas impostas para o ensino de latim, como a proibição da gramática dos jesuítas, a adoção do método dos oratorianos e o uso do vernáculo nas classes, favorecerão a inserção da gramática portuguesa como conteúdo de ensino autônomo no processo de escolarização, a qual se tornará obrigatória, nos estudos de humanidades, a partir da promulgação do Alvará Régio de 1770.

Para Soares (2004, p. 160), as reformas pombalinas constituíram medidas que “contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua

inclusão e valorização na escola”. No contexto da colonização brasileira, desde 1757, quando fora promulgada a Lei do Diretório dos Índios, Portugal tinha buscado impor o aprendizado e o uso de sua língua na Colônia (BARBOZA, 2010, p. 310). A referida Lei, além de extinguir o trabalho missionário dos jesuítas nos aldeamentos indígenas do Pará e do Maranhão, proibia ainda o uso de outro idioma que não fosse o português, e determinava que o ensino nas *escolas de ler e escrever* deveria ser realizado na língua do colonizador. Através do catecismo, as crianças aprenderiam os principais fundamentos da língua portuguesa e da religião (BARBOZA, 2010, p. 303). Existiam dezenas de línguas indígenas espalhadas no território brasileiro, e a *língua geral*, de base tupi, sistematizada pelos jesuítas, era utilizada por portugueses e nativos na catequese e no convívio social. A língua portuguesa, apesar de ser a oficial, não era a prevalente, sendo falada, sobretudo, nos emergentes centros urbanos. Já o latim era a língua sobre a qual se fundavam o ensino de *Letras Humanas* e superior dos jesuítas (cf. SOARES, 2004, p. 157-158).

## 2.1 A autonomia do ensino de gramática portuguesa

A reforma de 1759 proibiu o uso da gramática do Padre Manuel Álvares, *De institutione grammatica libri tres* (1572). Escrita inteiramente em latim, a obra tinha servido de livro básico para o estudo da língua latina em Portugal e suas colônias, por mais de cento e setenta anos, desde a sua publicação no final do século XVI, não só nas escolas jesuíticas como nas demais escolas portuguesas (CARVALHO, 1978, p. 63-64). Em seu lugar, recomendou-se o *Novo método de gramática latina*, de Antonio Pereira, da Congregação do Oratório, ou a *Arte da gramática latina*, de Antonio Felix Mendes (cf. PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 279).

A prescrição do uso da gramática latina dos oratorianos e a interdição do livro dos jesuítas revelam a política adotada pelo Marquês de Pombal, diante da polêmica gerada, à época, em torno dos métodos de ensino do latim. O *Novo método de gramática latina, para uso das escolas da Congregação do Oratório na Real Casa de Nossa Senhora das Necessidades*, publicada em 1752, propunha um método mais facilitado que o dos jesuítas, e, em seu prólogo, apresentava duras críticas à gramática do Padre Manuel Álvares. Do mesmo modo, o *Verdadeiro método de estudar*, de Luís Antonio Verney, surgido em 1746, julgava negativamente a pedagogia dos inicianos, ao mesmo tempo em que sugeria que o ensino do latim fosse realizado por meio da língua portuguesa, em substituição do antigo método praticado pelos professores da Companhia de Jesus (CARVALHO, 1978, p. 42 e 64).

Na obra composta por dezesseis cartas destinadas à análise dos problemas da pedagogia jesuítica, e à indicação de novas diretrizes para o ensino segundo o que era realizado na Europa ilustrada, Verney dedica-se especialmente à apresentação de sugestões e críticas referentes ao estudo de humanidades, em particular do latim (CARVALHO, 1978, p. 63-64). Na carta décima sexta, ao tratar dos “estudos de gramática, latinidade e retórica”, o autor sustenta o papel da língua portuguesa como intermediária no ensino da língua do Lácio:

O principal ponto do mestre está em explicar bem todas as regras, tanto da sintaxe regular, como figurada, e por exemplos sensíveis, servindo-se a miúdo dos exemplos da língua portuguesa; pois somente desta sorte é que se entendem, e com muita facilidade, como sou testemunha de vista (VERNEY, 1952, p. 54).

As concepções de Verney sobre a função propedêutica da língua portuguesa no ensino do latim exerceram influência sobre a elaboração das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*, de 1759. No documento, a aprendizagem da gramática portuguesa, antes reservada apenas às *escolas de ler e escrever*, é tomada como um meio facilitador da apreensão dos princípios da gramática latina no estudo de *Letras Humanas*.

A reforma dos *estudos menores*, ao preconizar, ao mesmo tempo, a adoção de uma gramática latina escrita em português, e o emprego de noções da gramática portuguesa na aprendizagem do latim, implicou no reconhecimento da língua portuguesa enquanto veículo da cultura iluminista (MENDONÇA, 2013, p. 184-185). Desde o século XVI, a valorização da língua portuguesa como um bem cultural constituía uma preocupação para o Estado português; momento em que Portugal ambicionava não só conquistar novos territórios e estender seu comércio, mas também disseminar o seu idioma entre os povos dominados (BARBOZA, 2010, p. 299). Data de 1536 e 1540 o surgimento das primeiras gramáticas portuguesas de que se tem notícia: a *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, e a *Gramática da língua portuguesa*, de João de Barros, respectivamente. A gramatização<sup>8</sup> portuguesa interessava principalmente como meio de elevação da língua, “tanto que as primeiras gramáticas estavam muito voltadas para afirmação do valor e da relevância do português como língua de cultura” (LEITE, 2007, p. 81). Contudo, essa “língua de cultura” não representava a diversidade linguística de Portugal, uma vez que essas gramáticas vernaculares do século XVI, apoiando-se numa discussão do que seja o “bom uso”, reduziram ou suprimiram as diferentes variantes

---

<sup>8</sup> De acordo com Auroux (2009, p. 65), “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

de uma mesma forma linguística; de modo a apresentarem não apenas descrições da língua portuguesa, mas também um conjunto de regras que, muitas vezes, não faziam parte da competência de um mesmo falante (cf. AUROUX, 2009, p. 69).

As mudanças no ensino do latim, empreendidas pelas reformas pombalinas, já haviam sido defendidas cerca de cento e vinte e sete anos antes da promulgação do Alvará de 1759. Em 1619, por exemplo, publicou-se o *Método gramatical para todas as línguas*, de Amaro de Roboredo, um manual que visava ao ensino do latim por meio da metalinguagem do português (LEITE, 2011, p. 354). Ainda que o objetivo de Roboredo não fosse a descrição ou o ensino da língua portuguesa, o autor, em seu *Método*, procurou tratar das regras do português de modo que o aluno pudesse dominar as noções básicas da gramática portuguesa, para então compreender a gramática latina, através da comparação entre as duas línguas (cf. ASSUNÇÃO & FERNANDES, 2007, p. XXIV; LEITE, 2011, p. 355). No contexto europeu, o uso dos vernáculos nas classes passou a ocorrer a partir do final do século XVII, quando as línguas vulgares já estavam gramatizadas e consolidadas. Na França, por exemplo, a publicação, em 1660, da gramática de Port-Royal, *Grammaire générale et raisonnée*, de Lancelot e Arnaud, foi decisiva para a mudança no ensino do latim praticado pelos jesuítas, os quais passaram a incluir o vernáculo na explicação das regras da língua do Lácio (LEITE, 2011, p. 345-346). As ideias veiculadas no *Método gramatical para todas as línguas*, de Amaro de Roboredo, assim como aquelas que circulavam na Europa setecentista, fundamentaram o *Verdadeiro método de estudar*, de Luís Antonio Verney (1746), o qual, como foi dito, influenciou o Alvará Régio de 1759 (cf. LEITE, 2011, p. 351).

Outro fator que também favoreceu o uso da língua portuguesa nas classes foi a concepção de latinidade retomada dos humanistas do século XV por Luís Antonio Verney. Ao considerar o latim como língua morta, que não deveria ser corrompida pelos falantes do século XVIII, o iluminista português se apoiava no ideal humanista de restabelecimento do *latim clássico* (CARVALHO, 1978, p. 67). Como foi mencionado anteriormente, embora o latim tenha sido a língua da cultura intelectual, da religião e da administração até o século XIX, este perdera seu papel vernacular desde o aparecimento das línguas neolatinas, ocorrido entre os séculos VII e IX (BURKE, 1995, p. 52; AUROUX, 2009, p. 41-46). A partir de então, desenvolvera-se na Europa o *latim medieval*, “uma língua técnica, largamente artificial, influenciada em suas próprias estruturas pelos vernáculos”, e por isso, recusada pelos humanistas do século XV, que buscavam a restauração da pureza linguística (AUROUX, 2009, p. 50-51). É embasada nesse conceito de latinidade, retomado do Humanismo e proposto por

Verney, que a reforma pombalina dos *estudos menores* decretou a proibição de falar latim nas classes menos adiantadas, como forma de evitar os “barbarismos”:

Não aprovam os homens instruídos nesta matéria o falar-se latim nas classes, pelo perigo que há, de cair em infinitos barbarismos, sem que aliás se tire utilidade alguma do uso de falar. Pelo que não deve haver tal uso perpétuo: mas poderão os professores praticá-lo depois, que os estudantes estiverem com bastante conhecimento da língua, fazendo para isso prepará-los em casa com algum diálogo ou história, que hajam de repetir na classe (PORTUGAL, 1759 *in* FAVERO, 1996, p. 288).

As determinações sobre o ensino do latim, apresentadas no Alvará Régio de 28 de junho de 1759, tendo estabelecido o uso do vernáculo na aprendizagem da língua latina, constituíram parte do processo que culminaria com a inclusão da gramática portuguesa como conteúdo de ensino autônomo no estudo de *Letras Humanas*; medida que seria anunciada onze anos mais tarde, no Alvará de 30 de setembro de 1770, o qual também tornaria oficial a *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato (MENDONÇA, 2013, p. 184-185).

O documento assinado por D. José I institucionalizava o ensino da gramática portuguesa nas aulas régias de latim. Ficou resolvido que os alunos, ao ingressarem na classe de latim, fossem previamente instruídos na gramática portuguesa de Reis Lobato por, no mínimo, seis meses, antes de iniciarem os estudos em língua latina (cf. PORTUGAL, 1770 *apud* ASSUNÇÃO, 2000, p. 27-28). De acordo com o Alvará Régio de 1770, o estudo da gramática portuguesa, por um lado, forneceria as regras para “falar e escrever com pureza”, e por outro, facilitaria a aprendizagem de outras línguas:

Sendo pelo contrário a barbaridade das línguas a que manifesta a ignorância das nações; e não havendo meio, que mais possa contribuir para polir, e aperfeiçoar qualquer idioma, e desterrar dele esta rudez, do que a aplicação da mocidade ao estudo da gramática da sua própria língua; porque sabendo-a por princípios, e não por mero instinto, e hábito, se costuma a falar, e escrever com pureza, evitando aqueles erros, que tanto desfiguram a nobreza dos pensamentos, e vem a adquirir-se com maior facilidade, e sem perda de tempo a perfeita inteligência de outras diferentes línguas (PORTUGAL, 1770 *apud* ASSUNÇÃO, 2000, p. 27).

Ao preconizar o ensino dos princípios da gramática portuguesa, nas classes de latim, como meio de alcançar a “pureza na língua”, a qual deveria ser “polida”, “aperfeiçoada”, “desterrada da rudez” e “sem erros”, o Alvará assinalava para uma norma padrão, fixada na *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato. Bagno (2004, p. 185) comenta que a norma padrão da língua portuguesa no século XVIII era a falada pela

burguesia, classe social que, tendo ascendido, transformara-se em modelo de comportamento, e impunha também sua maneira de falar às outras classes. De acordo com Gnerre (1991, p. 8-11), a emergência política e econômica de determinados grupos sociais, como ocorreu com a burguesia, faz com que a variedade linguística por eles usada passe a ser associada à escrita e à tradição gramatical.

Analisando o texto do Alvará Régio de 1770 e do prefácio da *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato, recomendada pela legislação, Barboza (2010, p. 310-312) conclui que, a partir das reformas pombalinas, o domínio da língua portuguesa, na modalidade considerada padrão à época, além de se tornar um dos requisitos indispensáveis para o acesso de representantes da elite a cargos públicos, justificava-se também como necessária à formação do comerciante; “visto que, depois de aprendidos os princípios fundamentais da língua portuguesa, através da gramática de sua língua materna, o comerciante teria mais habilidade em aprender as diversas línguas”, o que facilitaria a comunicação entre os Estados nacionais. Nesse sentido, Mendonça (2013, p. 186), ao investigar o *Registro das datas de provisões para professores dos estudos menores (1783-1794)*, assegura que, junto ao processo de valorização da língua portuguesa nas aulas régias, houve igualmente valorização das línguas modernas, como francês, inglês, holandês e alemão, sendo atestadas, entre 1783 e 1794, concessões de licença para professores lecionarem essas línguas, nos *estudos menores*. Tal fato, não previsto no Alvará de 1759, que instituíra as classes de gramática latina, grego e retórica, pode ter sido motivado pela necessidade de comunicação, surgida a partir das transações comerciais estabelecidas entre as nações modernas.

A pesquisa de Mendonça (2013, p. 186) também revela que, embora o Alvará de 1770 determinasse que o ensino de gramática portuguesa fosse realizado na classe de latim, outras classes com o visível propósito de ensinar a língua portuguesa, nos *estudos menores*, podem ter sido abertas no período mencionado. Segundo a autora, no documento histórico, registram-se, entre 1783 e 1794, licenças para professores das seguintes cadeiras, claramente distintas de gramática latina: Gramática, Ortografia Portuguesa e Português; Gramática e Ortografia Portuguesa; Latim e Ortografia; Gramática Latina, Gramática e Ortografia Portuguesa; Língua Francesa, Português e Latim.

A institucionalização da língua portuguesa como “componente curricular” resultou, de certo modo, de uma política de valorização da língua portuguesa no contexto escolar, empreendida pelo Marquês de Pombal. Com a promulgação da Lei do Diretório dos Índios em 1757, a escolarização nas *escolas de ler, escrever e contar*, nas povoações do Grão-Pará e Maranhão, deveria ser realizada em português, e não mais na *língua geral*. Nos estudos de



*Letras Humanas*, a importância dada à língua portuguesa eleva-se progressivamente a partir da emissão dos alvarás de 1759 e 1770, os quais buscaram reformar os *estudos menores* em Portugal e seus domínios. De acordo com o documento de 1759, a gramática portuguesa assumiria, primeiramente, uma função propedêutica no ensino do latim, para, através da resolução de 1770, constituir-se como conteúdo de ensino autônomo no processo de escolarização.

## 2.2 O excerto literário: subsídio para o estudo da língua

As *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*, que acompanharam o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, além de recomendar, para o ensino do latim, a gramática dos oratorianos e a de Antonio Felix Mendes, determinaram ainda o uso da *Selecta latini sermonis exemplaria*, de Pierre Chompré, impressa em Paris, em 1752. A coleção em seis volumes era composta por excertos de autores clássicos, organizados em ordem gradual segundo os níveis de estudo do latim (cf. HILSDORF, 2005, p. 21), e visava a substituir a leitura de alguns autores inteiros, prática provavelmente realizada nos colégios jesuítas (cf. PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 285-286).

Diferentemente do que ocorria no método pedagógico dos inicianos, no qual o professor poderia escolher os trechos dos livros e autores indicados no *Ratio studiorum*, ao professor régio, caberia conduzir os alunos através do estudo de excertos já selecionados pelo autor/organizador francês. Bittencourt (2008, p. 28) comenta que, no final do século XVIII, o livro escolar aparecia “como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido”. Entretanto, assevera a autora que, embora a escolha e a impressão de livros escolares tenham se tornado pontos básicos da reforma pombalina, a escassez de novos compêndios, os quais substituiriam o antigo método jesuítico, se tornou um dos entraves para a realização da reforma no Brasil; visto que as obras didáticas eram impressas ou em Portugal, como é o caso da gramática dos oratorianos, ou na França, em se tratando da seleta latina (cf. BITTENCOURT, 2008, p. 28).

Segundo as *Instruções*, a coletânea de Chompré serviria principalmente ao estudo do latim. Depois de o aluno ter aprendido os rudimentos da língua latina, e tê-los repetido muitas vezes, ele passaria então à leitura dos textos em prosa, nos quais estudaria a aplicação das regras da gramática latina pelos autores:

Tanto que os estudantes estiverem bem estabelecidos nestes rudimentos [do latim], e que se tiverem familiarizado bem com eles, tendo os repetido, e tornado a repetir muitas vezes; devem os professores aplicá-los a algum autor fácil, claro e agradável; no qual com vagar, e brandura lhes vão mostrando executados os preceitos, que lhes tem ensinado; dando-lhes razão de tudo; fazendo-lhes aplicar as regras todas, que estudaram; e acrescentando o que lhes parecer acomodado, ao passo, que se forem adiantando.

(...)

Além disto houve nela [a coleção de Chompré] cuidado especial de ajuntar tudo aquilo, em que os principiantes pudessem achar praticados os preceitos da gramática, que pouco antes tem aprendido. Só pode notar-se na dita coleção o ser muito copiosa; porém ela serve para todo o tempo do estudo da língua latina; e facilmente a podem moderar os professores (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 285-286).

A poesia, no entanto, devido à complexidade de sua forma, deveria ser introduzida em um terceiro momento: primeiramente o aluno se apropriaria de conceitos da gramática, em seguida seria iniciado na prosa, gênero considerado mais acessível ao discente, e, estando já habilitado, procederia à leitura do texto poético. A apreciação adequada da poesia latina dependeria, antes de tudo, do domínio das regras da língua:

Os poetas se reservarão para o fim, quando já os estudantes tiverem alguma luz da língua, adquirida na tradução da prosa: porque nem os estudantes, que o principiam estão em termos de conhecer a beleza da poesia; nem é possível, que possam receber luz dos versos de uma língua, de cuja prosa, ainda solta, corrente, e sem figuras, nada entendem (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 287).

O conhecimento gramatical, adquirido pelo aluno a partir do estudo da gramática latina e dos excertos da antologia de Chompré, além de facilitar a leitura de textos literários, assumiria ainda um papel subsidiário na composição de textos escritos. Na composição em latim, o aluno mobilizaria noções quanto aos termos, frases e propriedades da língua latina, já aprendidas anteriormente: “Como para compor em latim é necessário primeiro saber os termos, frases e propriedades desta língua, e isto se não pode conseguir, senão depois que o estudante tiver alguma lição dos livros, onde ela está depositada, por serem um dicionário vivo, e uma gramática, que nos fala” (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 287).

As orientações acerca do ensino do latim, apresentadas nas *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica* de 1759, apontam, ao mesmo tempo, para: (i) a primazia da gramática sobre a leitura e escrita de textos, uma vez que o aprendizado das regras gramaticais deveria anteceder e fundamentar as atividades de leitura e composição; (ii) a função centralizadora que os excertos literários poderiam assumir nas aulas

régias, visto que esses textos serviriam tanto ao estudo da língua como de modelo para a composição. Nesse sentido, o documento parece conservar uma das características das práticas de leitura do método pedagógico da Companhia de Jesus, ao sugerir que as regras da gramática do latim sejam demonstradas no texto lido, como forma de inculcá-las no aluno.

### 3. O curso secundário brasileiro de orientação humanista e o ensino do vernáculo

Embora as aulas avulsas tenham perdurado no Brasil até a segunda metade do século XIX, após a Independência, e com a criação das primeiras faculdades brasileiras – as de Direito de São Paulo e Olinda em 1827, e as de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia em 1832 –, as quais passaram a exigir certidões de aprovação para o ingresso em seus cursos, o ensino secundário, ministrado nas esferas pública e privada, se organizou como cursos de preparação para o ensino superior. Nesses cursos, os filhos da elite da sociedade eram treinados para a realização das provas de acesso às faculdades, onde mais tarde se habilitariam ao exercício das profissões liberais (AZEVEDO, 2010, p. 618 e 631; HAIDAR, 1972, p. 47-48).

O Colégio Pedro II, escola oficial do Império, fundada no Rio de Janeiro em 1837, o qual apresentava um currículo humanista inspirado no sistema francês de educação, servia de modelo para os demais colégios secundários públicos e privados do Brasil. A partir de 1854, por exemplo, os compêndios e os programas aí adotados passaram também a ser referência nacional para os exames preparatórios (AZEVEDO, 2010, p. 614-615; HAIDAR, 1972, p. 113). Na instituição modelar, “o curso secundário tinha normalmente a duração de oito anos (sete após o ano de 1841) e era frequentado por jovens maiores de 12 anos” (BUNZEN, 2009, p. 42), os quais se matriculavam nas séries que se estendiam por um ano e agrupavam um conjunto de matérias (HAIDAR, 1972, p. 101). Àqueles que concluíssem o curso, ao final de sete anos, seria conferido o título de *Bacharel em Letras*, cujo diploma o dispensaria dos exames preparatórios, assegurando-lhe o ingresso nas escolas superiores públicas (AZEVEDO, 2010, p. 612; HAIDAR, 1972, p. 101 e 113). Quanto à sua estrutura curricular, desde sua fundação em 1837, o Colégio Pedro II apresentou um programa predominantemente literário de base clássica, no qual o estudo da língua portuguesa se fazia sob a forma das disciplinas Retórica e Poética; sendo que, em 1838, a Gramática Nacional aparece como objeto de estudo em seu regulamento (SOARES, 2004, p. 161).

### 3.1 Relações entre gramática e texto literário no currículo do século XIX do Colégio Pedro II: o ensino de português e de literatura

Ao longo do século XIX, a língua portuguesa e sua literatura foram objetos de ensino de disciplinas que receberam diferentes denominações nos programas do Colégio Pedro II<sup>9</sup>. A institucionalização do estudo do vernáculo, no estabelecimento escolar, ocorreu por meio da inclusão do componente curricular Gramática Nacional, no programa de 1838 (cf. HAIDAR, 1972, p. 100-101). Nas aulas de Gramática Nacional, os alunos estudariam a *língua nacional* brasileira, provavelmente em observância a uma decisão do parlamento brasileiro que obrigava o uso da gramática da *língua nacional* para o ensino do vernáculo (cf. GUIMARÃES, 2005, p. 15). Após a Independência do Brasil, a designação *língua nacional* relacionava-se à própria constituição da identidade brasileira, sendo empregada “como forma de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador” (GUIMARÃES, 2005, p. 15). Para Bunzen (2011, p. 893-894), o aparecimento da disciplina Gramática Nacional no currículo de 1838 do colégio-padrão demonstra que “os conhecimentos gramaticais foram, em certo sentido, essenciais para os processos de emergência e de institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar”.

De acordo com os programas de Português do Colégio Pedro II, de 1838 a 1858, a gramática do português foi ensinada apenas no 1º ano do curso secundário, antecipando os estudos de Retórica e Poética, que, por sua vez, abrangiam as literaturas brasileira e portuguesa, reservados ao 6º e 7º ano, séries mais adiantadas. Essa organização dos estudos, que previa o aprendizado em primeiro lugar da gramática, e depois o da retórica e da poética, era uma herança da formação greco-romana (cf. RAZZINI, 2000, p. 38) e que, como vimos, fora também reproduzida pelos jesuítas em seu método pedagógico, segundo o qual o conhecimento gramatical adquirido nas classes de gramática constituía requisito indispensável para a composição de textos a ser realizada, posteriormente, nas classes de retórica.

Para Razzini (2000, p. 38-50), pesquisadora que se dedicou ao estudo da história do ensino de português e de literatura na escola secundária a partir da análise dos programas de ensino do Colégio Pedro II e da *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, o ensino de gramática do português parece ter sido orientado pela Gramática Filosófica ou Geral entre 1838 a 1879. As disciplinas Gramática Nacional (denominação empregada em 1838 e 1850), Gramática Geral e Gramática Nacional (nomenclatura usada em 1841) e Português (após

---

<sup>9</sup> Os programas de ensino do Colégio Pedro II a que se fazem referência neste artigo foram compilados por Razzini (2000) e por Vechia & Lorenz (1998).

1855), até 1855, contemplaram, primordialmente, o estudo da gramática para, em seguida, além do estudo gramatical e dos exercícios ortográficos, abarcar também “práticas e conteúdos das aulas de Retórica e Poética, como a leitura literária e a recitação”. Na década de 1850, assim como na de 1860, utilizavam-se, nessas aulas, uma gramática, um dicionário, uma seleta para leitura de trechos de autores portugueses e brasileiros e uma ou duas obras inteiras de autores clássicos do vernáculo, que podiam ser Luís de Camões e/ou os Padres Manuel Bernardes e Antonio Vieira (cf. RAZZINI, 2010, p. 50).

Após 1860, os planos de ensino da instituição modelar registram disciplinas que unificam a gramática filosófica com a retórica, a poética ou a literatura nacional, no 6º e no 7º ano. É o caso, por exemplo, da disciplina Retórica, Poética, Literatura Nacional e Gramática Filosófica, ministrada em 1860 no 7º ano; e Gramática Filosófica e Retórica, prescrita para o 6º ano entre 1862 e 1865. A nomenclatura dessas disciplinas sugere um possível apagamento da fronteira entre gramática e literatura, conforme fizeram os gramáticos-filólogos de Alexandria ao conceberem a gramática como parte da crítica literária. A apresentação de um dos itens dos conteúdos programáticos desses componentes curriculares, “aplicação dos princípios às lições dos clássicos”, indica o uso sistemático do texto literário no aprendizado das regras da língua portuguesa, reforçando a ideia de aproximação entre literatura e gramática.

O ensino de literatura nacional, segundo Razzini (2000, p. 90), esteve ligado às disciplinas de Retórica e Poética até o ano de 1889, quando a literatura e a história literária apareciam nos currículos do Colégio Pedro II como conteúdo de ensino dessas disciplinas clássicas<sup>10</sup>, sendo ensinadas no 6º e no 7º ano. Com a entrada das atividades “composição de discursos e de narrações em português, e quadros da literatura nacional”, no programa de Retórica e Poética de 1855, os textos de autores brasileiros e portugueses passaram, a partir de então, “a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais” (RAZZINI, 2000, p. 43). Entre os livros indicados nos regulamentos do Pedro II de 1855 a 1889, para o estudo da Retórica e Poética, destacavam-se, além de tratados de retórica e de poética, como por exemplo, *Nova Retórica*, de Victor Le Clerc, e *Lições elementares de poética nacional*, de Francisco Freire de Carvalho, manuais de história da literatura, como *Le Brésil*

---

<sup>10</sup> A disciplina História da Literatura Nacional foi introduzida no programa de 1890, como componente curricular autônomo, e não mais como conteúdo da Retórica e da Poética, disciplinas clássicas que deixaram de ser prescritas nos regulamentos do colégio modelo, devido a sua eliminação nos exames preparatórios (RAZZINI, 2000, p. 89-90).

*littéraire: histoire de la littérature brésilienne*, de Ferdinand Wolf, e seletas de textos em prosa e verso, como *Seleta nacional*, de Caudas Aulete, e *Poesias seletas*, de Midosi<sup>11</sup>.

Se por um lado os tratados de história da literatura nacional e as antologias escolares, adotados para o ensino do vernáculo no século XIX, procuravam definir e estabelecer os clássicos nacionais, por outro lado as gramáticas da língua portuguesa e os manuais de retórica elucidavam seus conceitos com exemplos extraídos desses clássicos. Assim, aplicava-se ao ensino do vernáculo a antiga técnica de aprendizagem da gramática e retórica grega e latina, as quais empregavam como exemplos de seus preceitos trechos de autores considerados clássicos e, por isso, exemplares (cf. RAZZINI, 2000, p. 47).

Com a adoção do *Íris Clássico*, de José Feliciano de Castilho, uma antologia que, conforme seu autor/organizador a definiu, era de “bons exemplos de dizer: bons na elegância, na variedade, no mimo, na opulência” (*apud* RAZZINI, 2000, p. 51), o termo *clássico*, outrora cunhado pelos gregos para se referir às grandes obras artísticas de seu povo, se estendia então à literatura brasileira e portuguesa produzida entre os séculos XVI e XIX, cujos textos figuravam na seleta de José Feliciano de Castilho. Em seu epílogo, Castilho, ao justificar a inclusão de obras ainda não canonizadas, revela os critérios empregados na sua escolha, os quais se aproximavam daqueles utilizados pelos gregos e latinos na eleição de seus clássicos, a linguagem, o assunto e o estilo: “Todo escritor abalizado, por excelência de linguagem, altura de ideias, e primor de estilo, não só merece, senão que de si vem requerendo o título de clássico da língua (...)” (*apud* RAZZINI, 2000, p. 52). Já a *Gramática elementar nacional*, de Caldas Aulete, adotada em 1870 para o ensino de Português, a qual também procurou incluir, entre os exemplos, excertos de autores clássicos do século XVI ao XIX, objetivava, com isso, fornecer aos alunos um parâmetro de correção na linguagem e na ortografia, pautado no uso dos autores:

(...) excertos clássicos, que devem ser reiteradas vezes lidos e copiados pelos alunos, e quando possa ser decorados. (...) Com estes exercícios, adquirem não só o conhecimento da ortografia, mas também a forma do dizer clássico, o perfume da verdadeira linguagem nacional; (...) (*apud* RAZZINI, 2000, p. 59).

Conforme os programas de Português de 1870 e 1877 do Colégio Pedro II<sup>12</sup>, a leitura dos clássicos, expressamente recomendada nos regulamentos, serviria de referência para o estudo da língua portuguesa. A leitura dos excertos em prosa e verso, ao funcionar como modelo

<sup>11</sup> Os livros escolares mencionados aparecem citados nos programas de ensino do Colégio Pedro II de 1855 a 1889, os quais foram reunidos por Razzini (2000, p. 248-254).

<sup>12</sup> Os programas de Português do Colégio Pedro II a que se fazem referência foram reunidos por Razzini (2000, p. 290-296).

de aplicação das regras da língua, constituiria a parte prática do ensino gramatical, sucedendo a parte teórica, que, por sua vez, se embasaria na exposição e repetição das regras pelo professor. A análise dos princípios aplicados nos clássicos seria o meio pelo qual o aluno chegaria à compreensão das normas:

(...) de outro esforço da parte do professor senão o de expor-lhas [as regras da gramática] com clareza, fazendo-as, sobretudo, ressaltar de exemplos bem escolhidos e repetidos até que lhes calem com firmeza no espírito (...) (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 1º ano secundário).

As preleções devem ser sempre acompanhadas de numerosos exemplos, de modo que se gravem bem no espírito dos alunos os enunciados do professor (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 3º ano secundário).

Na prática, sobre cada parte da teoria o professor ditará trechos em prosa ou verso que servirão para, dado o exemplo, indicarem os alunos a regra, e vice-versa. O professor insistirá sobre as anomalias, idiotismos e dificuldades tanto da ortoépia como da ortografia (Programa de ensino de 1877 do Colégio Pedro II para o 2º ano secundário).

Nos programas de Português de 1870 e 1877, a leitura recomendada era a leitura em voz alta, e a metodologia que deveria orientar o professor remonta às práticas de ensino de leitura de textos em língua latina, adotadas nos colégios jesuítas, no século XVII, as quais, por seu turno, eram herdadas da tradição greco-romana:

#### Leitura

A leitura será em voz alta, clara e pausada com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se pontuação. Para isto, há mister o professor explicar o sentido do trecho que se ler, inteirando o aluno do pensamento do autor e dando-lhe a significação dos vocábulos e locuções menos usuais ou empregados em sentido translato (...) (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 1º ano secundário).

#### Recitação (2 vezes por semana)

O professor designará os trechos em prosa ou verso que os alunos têm de recitar na classe. Exigindo que tragam tiradas no dicionário as palavras cuja significação ignorarem, fá-los-á ler cada trecho marcado e chamar-lhes-á a atenção para a propriedade das expressões, para a construção vernácula, para o sentido de cada frase e para o sentido geral de todo o trecho, dando-lhes a noções de história, mitologia, geografia, etc., que forem indispensáveis para a inteligência do assunto (...) (Programa de ensino de 1877 do Colégio Pedro II para o 2º ano secundário).

Quanto aos exercícios de redação e composição, prescritos nos mesmos programas, estes deveriam partir da leitura de “trechos de algum clássico”, cujo estilo serviria de modelo para a escrita dos alunos:

(..) o professor preparará os alunos para os exercícios de redação, lendo-lhes trechos de algum clássico, e acrescentando às explicações, que der para fazer bem compreender o sentido e a significação das palavras, as observações que entender convenientes sobre o tom, qualidades gerais e particularidades do estilo em que tiver escrito (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 2º ano secundário).

Razzini (2010, p. 50) salienta que, após 1870, com a inclusão de Português nos exames preparatórios, a disciplina, tendo incorporado os estudos de gramática portuguesa, institucionalizados desde 1838, e as práticas de leitura e recitação, associadas à cadeira a partir de 1855, passa a lidar também com exercícios de redação e composição, atividades antes restritas à Retórica e Poética; de modo que a disciplina Português conformava, assim, os três eixos de ensino: gramática, leitura e escrita. Para Soares (2004, p. 164-165), a constituição da disciplina Português resultou da fusão da gramática, da retórica e da poética. Segundo esta autora, a gramática servia à aprendizagem sobre o sistema da língua; enquanto que, à medida que a oratória perdia sua importância nos contextos eclesiástico e social, a retórica e a poética assumiam o caráter estilístico, substituindo o falar bem por preceitos sobre escrever bem.

Na década de 1880, entretanto, a disciplina Português influenciou-se, sobretudo, pela Gramática Histórica e pela Glotologia ou Linguística, as quais acompanhavam o estudo histórico da língua. Tal influência refletiu na organização das seletas indicadas, cujos textos passaram a ser apresentados em ordem cronológica inversa, o que pode ser um indicativo de que as atividades de leitura se subordinavam aos estudos sobre as diversas fases da língua:

O programa de Português, de 1881, indica que, nas primeiras séries, eram oferecidos os textos mais modernos, do século XIX, considerados mais fáceis por serem contemporâneos dos leitores escolares. Depois, gradativamente, eram introduzidos os textos mais antigos, do século XVIII, até chegar aos clássicos dos séculos XVII e XVI, nas últimas séries (RAZZINI, 2010, p. 52).

A partir de 1870, ocorre o que Razzini (2010, p. 50-51) considera como um processo de ascensão da disciplina Português na escola secundária: sua carga horária eleva-se, passando a atingir os três/cinco primeiros anos do curso secundário, e novos conteúdos e práticas são por ela absorvidos, como a redação, a composição e a abordagem histórica do vernáculo. Segundo o levantamento feito pela pesquisadora, de 1870 a 1889, para essas aulas, foram indicadas duas



gramáticas, um dicionário e várias seletas de trechos escolhidos, as quais apresentavam as seguintes características:

Nas seletas indicadas para os anos finais do curso do Pedro II, nota-se a adoção de muitas obras de autoria portuguesa. Já a escolha de textos, embora ainda privilegiasse os autores clássicos portugueses, dos séculos XVI e XVII, já incluía muitos trechos de autores modernos, dos séculos XVIII e XIX, sendo vários brasileiros. Os textos das antologias (em prosa e verso) eram organizados por gêneros, os quais podem ser considerados gêneros literários, ligados à taxonomia da retórica e da poética clássicas (com divisões e subdivisões, em gênero e espécie), mas outras vezes são apresentados, conforme classificações temáticas, como as fixadas na *Seleção nacional*, de Caldas Aulete, por “tipos nacionais”, “religião, filosofia, moral e ciência” (RAZZINI, 2010, p. 51).

No currículo do século XIX do Colégio Pedro II, a língua portuguesa e sua literatura deveriam ser estudadas em disciplinas que, de 1838 a 1890, receberam diferentes denominações: Gramática Nacional; Gramática Geral e Gramática Nacional; Português; Retórica; Poética; Retórica, Poética, Literatura Nacional e Gramática Filosófica; Gramática Filosófica e Retórica; História da Literatura Nacional. Sendo instituído em 1838, com a inclusão de Gramática Nacional nos programas – a qual passou a denominar-se Gramática Geral e Gramática Nacional, e posteriormente Português –, o ensino do vernáculo, ministrado nos primeiros anos do curso secundário, inicialmente contemplou de forma primordial o estudo da gramática e, com o passar do tempo, incorporou outras atividades, como a leitura literária, a recitação, a redação e a composição, conteúdos outrora desenvolvidos nas disciplinas de Retórica e Poética. Desse modo, os textos clássicos das literaturas portuguesa e brasileira, além de funcionar, nessas aulas, como parâmetro de correção da linguagem e aplicação das regras da língua, serviam também de exemplos de boa redação/composição em vernáculo. Essa aproximação entre gramática e texto literário nos planos de ensino do Pedro II pode ser observada igualmente nas disciplinas Gramática Filosófica e Retórica; e Retórica, Poética, Literatura Nacional e Gramática Filosófica, oferecidas para o 6º e 7º ano.

#### 4. Considerações finais

O estabelecimento de relações entre gramática e texto literário no ensino de língua é bastante remoto, sendo observado já na Grécia Antiga, quando, a partir da atividade de reposição dos textos clássicos pelos gramáticos de Alexandria, os autores gregos, principalmente Homero, passaram a servir de modelo de perfeição linguística.

No Brasil Colônia, nas classes do curso de *Letras Humanas* ministrado pela Companhia de Jesus, conforme indica o *Ratio studiorum*, a literatura clássica assumia um papel central no

currículo humanista. Os alunos dos colégios jesuítas aprendiam as regras da gramática latina e, ao lerem os textos em latim de autores clássicos greco-romanos e de alguns padres da Igreja, estudavam, nesses textos, a aplicação das regras gramaticais prescritas na gramática latina.

A partir das reformas pombalinas dos *estudos menores*, ocorridas no século XVIII, a língua portuguesa é institucionalizada como “componente curricular”, e a gramática portuguesa é introduzida no curso de humanidades. No século XIX, quando o ensino secundário, oferecido em instituições públicas e privadas, se organiza como cursos de preparação para o ensino superior, as literaturas brasileira e portuguesa, sendo alçadas ao patamar das literaturas clássicas, passam a fazer parte do currículo, funcionando como exemplo de bom uso do vernáculo; de modo que aí persiste ainda a antiga prática de ensino de língua que relaciona gramática e texto literário, observado já na Antiguidade clássica e no método pedagógico dos jesuítas.

### Referências bibliográficas

AGUIAR e SILVA, V. M. de. Os conceitos de literatura e literariedade. In: **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984, v. I.

ARISTÓTELES. Arte Poética. In: **A poética clássica**: Aristóteles, Horácio, Longino. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

ASSUNÇÃO, C. Introdução. In: LOBATO, A. J. dos R. **Arte da grammatica da lingua portugueza**. Edição crítica de Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000.

ASSUNÇÃO, C.; FERNANDES, G. Amaro de Roboredo, gramático e pedagogo português seiscentista, pioneiro na didática das línguas e nos estudos linguísticos. In: **Methodo grammatical para todas as linguas**. Vila Real: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2007.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

AZEVEDO, F de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edusp, 2010.

BAGNO, M. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

BARBOZA, G. M. O Alvará de 1770 e o ensino de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, L. E. (org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas**: suas implicações na educação brasileira (1757-1827). Maceió: EDUFAL, 2010.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez., p. 885-911, 2011.

BURKE, P. 'Heu domine, adsunt turcae': esboço para uma história social do latim pós-medieval. In: **A arte da conversação**. Tradução de Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

CARDOSO, T. M. R. F. L. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Edusp, 1978.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M.-M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200012>

CURTIUS, E. R. **Literatura europeia e Idade Média latina**. Tradução de Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Edusp, 2013.

FÁVERO, L. L. Heranças – a educação no Brasil Colônia. **Revista da ANPOLL**, Brasília, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FRANCA S. J., Pe. Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas. O "Ratio Studiorum": introdução e tradução**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HANSEN, J. A. Autor. In: JOBIM, J. L. (org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JEAGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEITE, M. Q. **O nascimento da gramática portuguesa**: uso e norma. São Paulo: Paulistana; Humanitas, 2007.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre uso e norma na gramática portuguesa – o “Methodo grammatical para todas as línguas” (1619), de Amaro de Roboredo. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 13, p. 337-368, 2011.

LEITE S. J., Pe. Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-1949, tomos I, II, VII.

MARROU, H.-I. **História da educação na Antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Herder, Edusp, 1966.

MENDONÇA, A. W. P. C.. A língua portuguesa como uma nova língua clássica. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 173-187, jan./abr. 2013. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592013000100010>

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, M. A. **Quintiliano gramático**: o papel do mestre de Gramática na “Instituto oratoria”. São Paulo: Humanitas, 2005.

PORTUGAL. Alvará Régio de 28 de junho de 1759. In: FÁVERO, Leonor Lopes. **As concepções linguísticas do século XVIII**: a gramática portuguesa. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PORTUGAL. Instruções para professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica. In: FÁVERO, L. L. **As concepções linguísticas do século XVIII**: a gramática portuguesa. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PORTUGAL. Alvará Régio de 30 de setembro de 1770 *apud* ASSUNÇÃO, C. Introdução. In: LOBATO, A. J. dos R. **Arte da grammatica da lingua portugueza**. Edição crítica de Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RAZZINI, M. **O espelho da nação**: a “Antologia nacional” e o ensino de português e de literatura. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAZZINI, M. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Tradução de Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

SNELL, B. **A cultura grega e as origens do pensamento europeu**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VERNEY, L. A. **Verdadeiro método de estudar**. Edição crítica de Antonio Salgado Júnior. Lisboa: Editora Livraria Sá da Costa, 1952.

Artigo recebido em: 31.08.2015

Artigo aprovado em: 07.10.2015