

História da disciplina Português na escola brasileira

Leonor Lopes Fávero*

O trabalho examina a questão do ensino de Português no Brasil, especialmente, no ensino secundário, da Colônia à Primeira República. Segundo Auroux (1989), escrever uma história consiste sempre em homogeneizar o diverso, qualquer que seja a diversidade da historização. O historiador deve projetar os fatos em um hiper-espaço que comporta essencialmente três tipos de dimensão: uma cronologia, uma geografia e um conjunto de temas.

Primeiros momentos - o ensino jesuítico

Entre os séculos XVI e XVIII, a educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal, cujo objetivo era a obtenção do lucro e, se nas diretrizes básicas estava citada expressamente a população indígena (para catequese e instrução), a vinda de pessoas de pequena nobreza para organizar a empresa exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos. Nóbrega planejava criar recolhimentos nos quais se educassem mamelucos, órfãos e os filhos dos principais da terra, além dos filhos dos colonos brancos (Mattos, 1958).

Empreitada de vulto, já que, em Portugal, até meados do século XVI, o analfabetismo dominava e se estendia das classes populares até a alta nobreza e a família real. Saber ler e escrever era privilégio de

* Professora da PUC/SP – USP – CNPQ.

poucos sacerdotes e membros da alta administração pública. Além dos mosteiros e das catedrais, havia dois focos de cultura: Coimbra e Lisboa. Em 1456, é fundada, em Évora, a primeira escola portuguesa que ensinava gramática latina e que ensinava a escrever aos fidalgos do lugar.

Entretanto, é em meados do século XVI que se intensifica o interesse pelos estudos; nesse momento, quando há um sentimento patriótico de superioridade da Língua Portuguesa face às demais, são publicadas as primeiras gramáticas da Língua Portuguesa e as primeiras Cartinhas - catecismos para aprender a ler, como a de João de Barros e a de Frei João Soares, ambas de 1539 (a primeira Cartinha de que se tem notícia é a de Diogo de Ortiz Vilhegas, de 1504). Provavelmente, nessas obras, aprenderam a ler os primeiros estudantes do Brasil, nos colégios da Bahia e de São Vicente.

No dizer de Mattos (1958, p. 31), “somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas”. E à Companhia de Jesus, recém-fundada (1534) para combater a Reforma, foi entregue a tarefa de realizar esse objetivo, enviando ao Oriente Francisco Xavier e, ao Brasil, o padre Manuel da Nóbrega.

A partir de então, a Coroa vai apoiar “a institucionalização de uma língua geral no trato com o índio... pois retirava o entrave que a multidão de línguas representava na conversão e facilitava o ensino do sistema de trabalho europeu” (Rosa, 2003, p. 136).

A mesma situação vai ocorrer na América espanhola quando línguas dos nativos – as chamadas línguas gerais – são escolhidas como veículo de comunicação.

Embora não seja possível estabelecer o número exato das línguas faladas no continente americano, quando da chegada dos primeiros europeus, Rodrigues (1993), partindo de Fernão Cardim (1584), calcula a existência de 1175 línguas, no Brasil, faladas por cerca de cinco milhões de índios, reduzidas, hoje, a cento e oitenta, faladas por cerca de 250.000 a 500.000 de índios.

Segundo especialistas, elas pertenciam ao tronco tupi, família tupi-guarani:

- tupinambá – litoral da Bahia;
- tupiniquim – sul da Bahia e litoral de São Paulo;
- tamoio – atual litoral do Rio de Janeiro.

Apesar desse número de línguas, havia uma homogeneidade ao longo da costa, com diferentes nações que falavam o tupinambá, uma língua, no dizer de Rodrigues (1993, p. 86),

...altamente funcional para os que pretendiam extrair o pau-brasil e estabelecer-se ao longo da costa: aprendida num ponto desta, permitia comunicar-se em praticamente qualquer outro. As línguas minoritárias em relação ao tupinambá não foram, por isso, objeto de maior atenção.

E Fernão Cardim (1997 [1580], p. 103) assim se expressa: “Todas estas nações acima ditas, ainda que diferentes, e muitas delas contrárias umas das outras, têm a mesma língua, e nestas se faz a conversão...”. O que explica o interesse português nessa língua.

Observe-se que a educação era uma educação à europeia que excluía a instrução do índio (talvez por terem constatado sua impossibilidade) e, considerando os poucos recursos humanos, era necessário concentrá-los em “pontos estratégicos”: os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo. Da alfabetização, passava-se ao ensino da gramática latina, da retórica e da poética.

Assim, os colégios jesuíticos foram formadores da elite colonial, proporcionando *instrução* aos descendentes dos colonizadores. Aos índios, somente a catequese (Fávero, 2002).

Outras congregações religiosas mantinham escolas de primeiras letras e gramática, como os franciscanos, beneditinos e carmelitas. Segundo Luna (apud Holanda, 1960), “os estudos clássicos dos monges [beneditinos], isto é, os cursos de filosofia e teologia eram feitos nos mosteiros da Bahia, Rio de Janeiro e Olinda, mas não nos três ao mesmo tempo”. Poucas são as notícias sobre os cursos de gramática e humanidades que, certamente, deveria haver, pois eram condição para ingresso nos estudos maiores.

Nenhuma congregação religiosa, porém, realizou, no campo do ensino, trabalho tão eficiente quanto o dos jesuítas que se integraram desde os primeiros tempos à política colonizadora da metrópole e foram, por mais de dois séculos, praticamente os únicos responsáveis pela educação no Brasil. Sua expulsão de Portugal e colônias vai provocar, necessariamente, a reforma dos estudos menores.

O ensino pós-jesuítico

Os atritos com os jesuítas não tiveram início com a chegada de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Pombal. Falcon (1982, p. 379) assim se expressa:

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

Quando de sua expulsão, por motivos pouco relacionados ao ensino por eles ministrado no Brasil, os jesuítas possuíam vinte e cinco residências, trinta e seis missões, dezessete colégios, além de seminários e escolas de ler e escrever e no dizer de J. L. de Azevedo (1922, p. 121): "... a obra que haviam empreendido tinha caráter temporal e, nessa qualidade, somente com meios materiais se poderia realizar. A sociedade religiosa era, pois, também mercantil."

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

Coube ao Norte e Nordeste a elaboração dos primeiros textos de orientação para o ensino elementar. Assim é que, em 1758, é confirmado por D. José o *Directório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão*, redigido pelo governador do Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado, pelo qual se extinguiu o poder temporal dos jesuítas e se impunha a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, proibindo, como "base fundamental da Civilidade, o uso da língua dos índios":

O documento fazia parte da política de modernização do Estado, impunha a presença de leigos para as missões indígenas, substituindo o governo jesuítico e visava fundamentalmente a transformar o índio das missões e, eventualmente, os índios tribais, numa grande massa nativa,

econômica e socialmente controlada, capaz de suprir com sua força de trabalho, o esforço de consolidação do domínio colonial português na Amazônia, frequentemente ameaçado por invasões estrangeiras (Moreira Neto, 1988, p. 26).

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

O documento, aprovado pelo Rei em 17 de agosto de 1758, objetivava normatizar o ensino da Língua Portuguesa, a “língua do Príncipe, proibindo, como base fundamental da Civilidade, o uso das línguas indígenas e das línguas gerais, invenção verdadeiramente abominável”, pois, como se lê em Nebrija (1492, *Prólogo*)¹: “siempre, la lengua fue compañera del império” – ocasionando seu desaparecimento.

Essa consciência de que a consolidação do Império necessita de uma língua única já se encontrava nos primeiros gramáticos que viam nela o fundamento de sua afirmação nacionalista. Assim se expressam:

Fernão de Oliveira (1536): “melhor é que ensinemos a Guiné que sejamos ensinados de Roma”.

João de Barros (1540):

Certo é que não há glória que se possa comparar a quando os meninos etíopes, persianos, índios, d’aquém e d’além Gange, em suas próprias terras (...) por esta nossa arte aprenderem a nossa linguagem, com que possam ser doutrinados em os preceitos da nossa fé que nela vão escritos.

E Duarte Nunes do Lião (1606): “Não é falta de bondade da língua portuguesa não ser comum a tantas gentes da Europa como a castelhana”.

Dois séculos depois, sob Pombal, o Português se consolida como língua do Império; cumpre-se não só o desejo dos primeiros gramáticos, uma língua e um Império, mas também, como em nenhum outro momento da História de Portugal, a máxima de Nebrija (1492).

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

¹ “a língua sempre foi companheira do Império” (T. da A.)

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil – o Alvará Régio de 1759

Sob o impacto do Verdadeiro Método de Estudar, de Verney, e da expulsão dos jesuítas e quebrada a resistência da Igreja, a barreira mais poderosa que se antepunha aos anseios de uma “reforma das mentalidades”, abriu-se o caminho para a remoção das barreiras restantes. E o primeiro alvo foi a educação, base de formação das mentalidades e dos intelectuais, os dois aspectos a serem transformados (Falcon, 1982, p. 432). Iniciam-se as “reformas pombalinas da educação”.

Ao suprimir o ensino dos jesuítas, Pombal não subestimou a luta em que se empenhara e sabia que precisava supri-los imediatamente.

Assim, o Alvará Régio de 1759, criando as aulas régias de latim, grego e retórica, pelo novo método, relegando ao esquecimento o alvarista e incorporando o dos oratorianos (em 1752 é publicado o Novo Método de Gramática Latina da Congregação do Oratório), foi o primeiro passo para a renovação pedagógica e para a instituição do privilégio do Estado na educação e vai culminar com a reforma da universidade em 1772. “O Alvará não tem outro significado senão este: o de manter a continuidade de um trabalho pedagógico que a expulsão dos jesuítas ameaçava comprometer” (Carvalho, 1978, p. 79).

A razão invocada foi da “necessidade de se conservarem a união cristã e a sociedade civil”; não se nota, ainda, a acusação de que seriam os jesuítas os causadores de todos os males e da decadência portuguesa, acusação esta que só vai surgir claramente expressa na *Dedução Cronológica*, publicada em 1767, em três alentados volumes, certamente escrita por Pombal, “a mais importante de quantas se tem publicado contra os jesuítas”.

O método recomendado é, na realidade, o mesmo proposto por Verney e pela gramática dos oratorianos, mas é chamado de antigo, em consonância com a prática das “nações polidas da Europa”, em uma preocupação de valorizar o passado e a experiência.

Após a Introdução em que se recordavam fatos da oposição aos jesuítas, determinava

uma reforma geral mediante a qual se restitua o Método antigo, reduzido aos termos simples, claros e de maior facilidade, que se pratica atualmente pelas nações polidas da Europa; conformando-me, para assim o determinar, com o parecer dos Homens doutos, e instruídos neste governo de erudições.

No caso específico do ensino de Português, a Carta Primeira do Verdadeiro Método (1746) dizia: “Gramática [...] é a arte de falar e escrever corretamente. Todos aprendem sua língua no berço; mas se acaso se contentam com essa notícia, nunca falarão como homens doutos”. Assim, sua aprendizagem é fundamental para o aperfeiçoamento da língua.

No Brasil, a implantação da reforma encontrou diversos obstáculos (havidos também na Metrópole), principalmente, porque Portugal não soube conciliar suas decisões com os meios de as pôr em prática.

O *Diretório* estabeleceu, como já afirmei, como “base fundamental da Civilidade”, a proibição do uso das línguas gerais e das línguas indígenas, impondo a Língua Portuguesa como idioma geral. Para seu ensino introduziram-se duas escolas em cada povoação – uma para meninos e outra para meninas, para ensinar a ler, a contar e a Doutrina Cristã. O contar foi substituído nas escolas femininas por fiar, fazer renda, costurar e «todos os mais mistérios próprios daquele sexo». Não havendo, porém, nas povoações, mestres de meninas, estas poderiam estudar até dez anos nas escolas de meninos.

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

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

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

Sem ter pessoal que repusesse os antigos mestres banidos, as autoridades régias foram recrutando, de qualquer maneira, elementos do clero, frades e monges das diversas ordens religiosas (franciscanos,

carmelitas, oratorianos, beneditinos, mercedários, capuchinhos e outros), espalhados pela Colônia e padres seculares – capelães de engenhos e de fazendas – mais alguns letrados pobres, uns coitados esfarrapados que sabiam alguma coisa.

Além do mais,

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

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

E que livros eram utilizados?

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

Quanto aos estudos secundários, sabe-se que as bibliotecas dos jesuítas eram muito boas e que não ficavam abertas só para os alunos e padres, mas para qualquer um que as solicitasse. Os padres sempre enriqueceram suas bibliotecas não só por suas necessidades pessoais, mas porque em seus colégios e seminários ensinavam desde as primeiras letras até os cursos de Filosofia que se equiparavam a verdadeiras faculdades. Rendas que obtinham com a venda dos produtos de suas fazendas eram destinadas à compra de livros e o acervo era muito rico nas várias áreas do conhecimento.

Com a expulsão dos religiosos e todos os seus bens arrestados, as bibliotecas sofreram um duro golpe, com os livros confiscados e amontoados em lugares impróprios enquanto se procedia ao inventário dos bens. Alguns foram enviados a Lisboa, outros poucos, incorporados aos bispos e a grande maioria “dilapidada, roubada ou vendida como

papel velho a boticários para embrulhar unguentos. O clima úmido e os insetos deram cabo do resto” (Borba de Moraes, 1979, p. 6). Assim, sob Pombal foi preciso começar tudo de novo.

Para o ensino da Língua Portuguesa (Gramática e Retórica), continuavam a serem utilizadas as gramáticas de João de Barros e de Argote. A partir do Alvará Régio de 1770, que torna oficial a *Gramática*, de Antônio José dos Reis Lobato, esta obra passa a ser utilizada largamente no Brasil, chegando mesmo, com a instalação da Tipografia Régia, com D. João VI, a ter várias edições aqui feitas. Como se pode observar, introduz-se o ensino da gramática do Português, ao lado da Gramática Latina, mantendo-se a Retórica.

Portugal nunca permitira a instalação de tipografias no Brasil e todas as tentativas de o fazer foram severamente punidas. As primeiras gramáticas escritas por brasileiros são do início do século XIX e podem ser consideradas, como o fez Antenor Nascentes (1939, p. 23), livros portugueses, pois não tratam das diferenças que já apresenta a língua falada no Brasil e seguem todas a linha da gramática filosófica, continuando a tradição logicista (*une science est une langue bien faite*), com a influência de Sánchez, Port-Royal, Enciclopedistas, a teoria das elipses, o conceito de verbo-substantivo e o dogmatismo do certo e errado, que ainda hoje permeiam nossas gramáticas.

O ensino de Português sob o Império

Nos primeiros anos do Império, a situação do ensino secundário era caótica: continuava o sistema das aulas régias iniciado por Pombal no século XVIII. Deviam chegar a cem e consistiam no ensino do latim, comércio, geometria, francês, retórica e filosofia, e foram diminuindo com o tempo, até sua extinção em 1857, por não tratarem de todas as disciplinas necessárias aos exames preparatórios, por haver dificuldades por parte dos alunos de se deslocarem de uma residência do professor a outra, acabando por serem procuradas só por aqueles que, embora não tendo condições de ingressarem no ensino superior, queriam instruir-se. Assim, bem ou mal, as aulas avulsas prestavam serviço aos alunos menos aquinhoados economicamente.

A principal preocupação do governo durante a primeira metade do século XIX era a formação da elite dirigente, o que o levou a concentrar seus esforços no ensino superior e secundário, não tendo realizado quase nada em relação ao primário e ao técnico-comercial.

Na tentativa de organizar de alguma forma o ensino, a partir do Ato Adicional de 1834, são criados os liceus provinciais que consistiam,

na prática, de aulas avulsas reunidas em um mesmo prédio: em 1835, o Ateneu, no Rio Grande do Norte; em 1836, os Liceus da Bahia e da Paraíba e, finalmente, em 1837, na Corte, o Colégio de Pedro II.

Como bem diz Haidar (1972, p. 95):

A história do ensino secundário na Corte reduz-se, durante o Império, à história do Colégio de Pedro II, o único estabelecimento público dessa natureza existente na cidade do Rio de Janeiro. Em tais condições, o conhecimento das intenções que nortearam as inúmeras reformas sofridas pelo Colégio criado por Vasconcelos equivale, de certo modo, ao conhecimento do pensamento oficial acerca da natureza e dos objetivos do ensino secundário.

O modelo foi o francês; a França, cuja influência vem claramente expressa, diante do fracasso das Escolas Centrais, reimplantava, sob o Consulado e o Império, as escolas do Ancien Régime: predomínio das letras clássicas, ao lado das línguas modernas, ciências e história.

O currículo era seriado, até então apanágio dos seminários e se distribuía por oito séries, com ênfase acentuada nos estudos clássicos, latim e grego, o primeiro presente nas seis séries iniciais e o segundo, em três, e em um número pequeno de aulas de gramática nacional, estudada somente nas duas primeiras séries. Permanecem o estudo da gramática e da retórica.

A razão de isto ocorrer talvez esteja na clientela à qual a Instituição se dirigia: “destinado antes à preparação de uma elite do que à educação do povo” (Azevedo, 1963, p. 572).

Mantém-se, de acordo com os desejos dessa elite, que, ao entrar para a escola, já dominava a norma culta: assim eram mais importantes o latim e a retórica do que a gramática geral e nacional para as quais dois anos eram mais do que suficientes. Digno de nota é o fato de que continua a ideia de que o estudo da Língua Portuguesa devia se limitar ao estudo da gramática (Fávero, 2002).

Quanto à retórica e à poética, Brandão (1988, p. 213), analisando os manuais de poética e retórica utilizados no Colégio, mostra que a oratória tinha “lugar de destaque na sociedade brasileira do século passado”, o que pressupunha estudos de retórica.

Em 1856, pela primeira vez, foram propostos e aprovados os programas de ensino: para a disciplina gramática geral e nacional, o aluno, depois de algumas aulas de gramática geral, deveria aperfeiçoar-

se na Gramática da Língua Portuguesa.

Em 1857, um novo decreto altera algumas disposições e a gramática geral e nacional passa a denominar-se *Português* e possui um programa: Gramática – Leitura – Recitação e exercícios ortográficos. O livro adotado é o de Cirilo Dilermando da Silveira e, em 1877, passam a ser adotadas a *Gramática Portuguesa*, de Manuel Olímpio Rodrigues da Costa para o primeiro ano e a *Gramática*, de Teófilo Braga para o segundo. Com a reforma de 1882, a *Gramática*, de Júlio Ribeiro passa a ser utilizada no segundo ano, saindo-se da influência da gramática geral.

A valorização do que é nosso se evidencia no ambiente literário, porém há pouca ou nenhuma repercussão na área dos estudos gramaticais. Exemplo é o Colégio destinado, não só a preparar candidatos às escolas superiores, mas também a nortear as demais escolas públicas e particulares do país (Fávero e Molina, 2006).

Citando palavras do Secretário da Justiça da época, ele deveria “manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados”. A Independência e o Romantismo, quando o país passou a receber outras influências que não somente a de Portugal, não interferem na estrutura da escola que se mostra insensível às polêmicas sobre o Português aqui falado. O modelo de língua a ser preservado é o dos grandes escritores, em suma, a escola é a mesma da época colonial; Alencar não chega ao Pedro II.

Embora no final do período surjam obras que trazem muitos elementos advindos das novas correntes e Freire da Silva publique uma gramática em que cita Brachet, Burnof e Ayer, continua a tradição da gramática geral e filosófica, embora, se trate mais da gramática geral no sentido de dedicar-se ao estudo das línguas, da linguagem humana que da gramática filosófica no sentido estrito.

O Colégio foi a primeira tentativa de organização do ensino regular no país; por isso, deveria constituir-se em modelo para os demais estabelecimentos, fornecendo

(...) a cultura básica necessária às elites dirigentes porém as inúmeras reformas porque passou e as próprias normas que regulamentavam o ingresso nos cursos superiores e que não exigiam a conclusão do curso secundário regular, acabaram por desfigurá-lo, não permitindo que realizasse seu objetivo inicial que era o de ser o estabelecimento padrão do ensino no país. Essa situação só vai ser revertida em 1890,

no período republicano, pela reforma Benjamin Constant, quando passa a denominar-se Ginásio Nacional (Fávero, 2002).

Inúmeras reformas o desfiguraram (1856, 1858, 1862, 1877, 1878, 1882) e, nessa última, uma comissão nomeada pela Câmara dos Deputados para examiná-la, apresentou um parecer redigido por Rui Barbosa, discutindo questões pedagógicas e sociais.

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

Que o ensino de língua não se confunde com o ensino da gramática não é lícito contestar... Nobre e profícua aplicação da inteligência é a gramática, mas não entendida como entre nós; não encarada como urdidura metafísica; não apresentada como jogo de fórmulas e categorias ideais, mas considerada como um produto histórico, como a carta da evolução real da língua, como ciência e observação escrita. (Rui Barbosa, 1947 [1883], p. 219)

Cita Bréal (1878, p. 194-5):

Ensina-se em demasia a língua vernácula como língua morta: supõe-se que o aluno a ignora; que não a falou antes de entrar à escola. Essas partes do discurso que lhe ensinai, muito há que lhe as conhece; dos substantivos, dos pronomes faz uso, longo tempo antes de transpor o soalheiro escolar. Maravilha é sempre ver o quanto sabem as crianças. (Rui Barbosa, 1947 [1883], p. 224)

E conclui:

(...) o que nas escolas populares entre nós se professa não é nem a gramática viva do uso constante e inteligente da boa linguagem... É o estudo absurdo, infecundo, nocivo da terminologia gramatical, estudo que todos os pedagogos modernos acusam de travar, na escola, o adiantamento dos alunos e a que Spencer, com sobejos fundamentos imprimiu o estigma de MIL VEZES ESTÚPIDO. (Rui Barbosa, 1947 [1883], p. 230)

Recorrendo a Bain (1879, p. 157): “Antes que o aluno haja compreendido todas as partes do discurso, não é lícito dar-lhe uma só regra de gramática ou corrigir segundo os princípios dela, um só dos seus erros”. (Rui Barbosa, 1947 [1883], p. 235)

A República e a educação

Os primeiros anos da República são de vital importância para a vida nacional, pois, com o crescimento de uma classe média urbana e o início, ainda que incipiente da industrialização, a instrução passa a desempenhar papel importante.

Em termos sociais, uma das formas de o novo segmento diferenciarse era pela escolarização e pelo saber, objetivo a ser alcançado na nova época. Escolas públicas, particulares e confessionais surgiam aqui e ali com modelos importados da Europa. Começavam a germinar os ideais da pedagogia científica, da Escola Nova e da popularização do ensino.

Por educação nova [Escola Nova] entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualística e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo.

(...) Dantes, enchia-se a cabeça do aluno com uma série interminável de definições, por meio duma instrução imbuída na memória à forma de repetições tantas vezes reproduzidas quantas eram necessárias para que o fato aí permanecesse (...) Modernamente o pedagogo atua de outro modo. Coleciona previamente os fatos que devem ser explicados, coordena-os tacitamente em seu gabinete (...) apresenta-os depois à apreciação do aluno (...) (Luzuriaga, 1955, p. 247).

Os educadores, nesse período, estavam entusiasmados não só pelos ideais da Escola para todos quanto pela erradicação do analfabetismo, pela valorização da língua nacional e pelo combate às influências estrangeiras, como forma de valorização. Era preciso, então, reorganizar a escola, treinar os professores, fazê-los “aprender a aprender (...) antes de tudo é preciso aprender a ensinar para ensinar a aprender” (Carneiro Leão, 1917, p. 102).

Espalhava-se a idéia de que neste país livre, na República recentemente instaurada, os indivíduos deveriam conhecer suas instituições, era sua obrigação tomar conhecimento a respeito da economia e da política brasileira. Proclamava-se também a necessidade de amor à pátria, ao

próximo e de dever cívico e humanitário, esclarecendo que nenhum lugar seria mais para inculcar esses ideais do que a Escola (Fávero e Molina, 2006, p. 40).

Os professores deveriam ser a alma do programa (Carneiro Leão, 1917, p. 59) e a eles cabia a tarefa árdua de acrescentar os ensinamentos morais e cívicos, a refletir os conteúdos, enfim, tudo o que diz respeito à aprendizagem.

O modelo de uma escola renovada deveria ter métodos modernos e prédios adequados. Assim, surgem as escolas normais, em prédios especiais, com novos métodos, com material didático importado dos Estados Unidos. Em São Paulo, é criada a que vai se tornar posteriormente a Escola Normal Caetano de Campos, onde se experimentava o método intuitivo, segundo os princípios da educação liberal. Em 1910, a grande procura fez com que se criasse a Escola Normal do Brás e, em 1920, havia em todo o Estado, vinte dessas instituições.

No primeiro momento o Colégio sofre influência acentuada das ideias positivistas do Ministro, apregoando ser dever da escola “fazer indivíduos fortes (...) a força é a saúde tanto moral, quanto física” (Almeida, 2000, p. 304). Essas ideias pareciam ser resposta às grandes indagações da época como a Abolição e a República. Introduzido no Brasil em meados do século XIX, o positivismo havia conquistado a adesão dos militares mais jovens que, “pela ausência de forças intelectuais que a contrabalançassem”, ascenderam ao Exército com prestígio e autoridade.

No dizer de Azevedo (1963, p. 612):

Ao lado da mentalidade humanística, da grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime, erguia-se, com suas tendências científicas e seu corpo de doutrinas, a mentalidade positivista, quase sectária, que se introduzira no Brasil, nos meados do século XIX e que, através das disciplinas matemáticas, havia conquistado as simpatias das gerações mais novas dos militares. Essas duas mentalidades, tão diversas e freqüentemente em conflito, encarnavam-se, como em duas entidades supremas, em Rui Barbosa, a figura principal do primeiro Ministério republicano, e em Benjamin Constant, um dos primeiros adeptos da filosofia positivista no Brasil.

Pereira Barreto, um dos expoentes dessa corrente positivista,

acreditava que o primado dos bacharéis deveria acabar, pois constituía ameaça ao desenvolvimento do país. Ensinar letras, afirmava, era perder tempo. Era necessário que tivéssemos uma elite dirigente formada no estado ideal – o positivismo – e não no estado metafísico que é o dos bacharéis; somente uma elite dirigente formada nas ciências iria tirar a nação do atraso em que se encontrava (cf. Lisboa e Pereira, 1995).

A reforma Benjamin Constant tinha como princípios norteadores a laicidade e a liberdade de ensino, bem como a gratuidade do ensino primário. Se durante o Império, o ensino da religião católica era obrigatório, com a separação Igreja-Estado, essa obrigatoriedade desaparece e só vai ser reintroduzida na Constituição de 1934, mas com caráter facultativo e multiconfessional. Quanto à gratuidade, deve-se esclarecer que ela já figurava na Constituição de 1824; a de 1891 nada diz a respeito, ficando a cargo dos Estados, encarregados do curso primário, essa responsabilidade. Esse princípio reaparece na Constituição de 1934, juntamente com a obrigatoriedade de frequência.

Segundo depoimento pessoal de Rui Barbosa, relatado por Azevedo (1963, p. 615), Benjamin Constant não conhecia a política de Comte e, “imbuído mais do que penetrado das doutrinas filosóficas e pedagógicas do positivismo comtista” (José Veríssimo, 1902, p. 5), não as assimilou. Como exemplo, pode-se citar a inclusão do estudo das ciências físicas e naturais nas escolas de primeiro grau (7 a 13 anos) e, nas do segundo grau (13 a 15 anos), da aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, em desacordo com as doutrinas de Comte, contrário a qualquer inclusão das ciências a alunos com menos de 15 anos, que deveriam estudar poesia, música, desenho, línguas, portanto, o estudo deveria ser de caráter estético.

Como já disse, a escola pública (e as particulares) sofreram, nessa época, inúmeras reformas e, embora tentando atualizar-se, continuavam da mesma forma.

O mundo, lá fora, permanecia despercebido. Educavam-se para uma terra inexistente e uma vida absurda, em que os seus espíritos [das crianças] se chocariam continuamente com a realidade. A velha escola sem saber o que a criança podia fazer, decretava o que devia, deixando-lhe, não raro, uma impressão possível no seu espírito (Carneiro Leão, 1917, p. 97).

Uma população ociosa, desnutrida, sujeita a doenças (recordemo-

nos do esforço de Oswaldo Cruz, sob o governo do mesmo Rodrigues Alves, para erradicar as epidemias e da revolta que ficou conhecida como a revolta da vacina), maculava alguns dos ideais positivistas de “escola para todos, progredir ou desaparecer e vitalizar pela educação e pela higiene”.

Essa população vivia alheia à vida sócio-política do país. Como já acentuou J. M. Carvalho (2002, p. 160), à grande massa de analfabetos só restava isolar-se, surgindo aí uma das características do carioca: a ironia.

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

Sobre o ensino da Língua Portuguesa

Disposto a assumir as funções para as quais fora fundado, isto é, de escola-modelo, os Programas do Colégio iriam se tornar referência para os exames preparatórios e deveriam ser seguidos por todas as escolas do país que poderiam, desde que passassem por inspeção, ser a ele equiparadas.

A escolha dos livros didáticos era função dos professores do colégio-padrão e, mesmo quando lecionavam outras disciplinas, tinham preferência na escolha, como João Ribeiro, professor de história que teve vários de seus livros adotados (por exemplo, em 1892, 1893 e 1895) e Sílvio Romero, professor de filosofia, cujos livros *História da Literatura Brasileira* e *Compêndio de História da Literatura Brasileira*, em co-autoria com João Ribeiro (1906) foram adotados na cadeira de Literatura Nacional.

Para o quarto e quinto ano eram ainda utilizadas a *Gramática Analítica*, de Maximino Maciel e as *Noções de Gramática Portuguesa*, de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade. A obra de Júlio Ribeiro, adotada a partir de 1882, não consta mais do Programa de 1892, substituída pela *Gramática Portuguesa (curso médio e superior)* e pelas *Lições de Gramática Portuguesa*, de João Ribeiro, publicadas entre 1886 e 1887.

Em 1895, a disciplina Português volta a ser ministrada somente nos três primeiros anos, como em 1870, mas todos os livros, com exceção da *Antologia Portuguesa*, de Teófilo Braga, são de autores brasileiros e aparece a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que

será utilizada no ensino até 1969, data da última edição.

E as reformas se sucediam: 1898 – o ensino de Português se estende para seis anos e tem sua carga horária aumentada; 1899 – o ensino de Português tem sua carga horária diminuída (10 horas) e passa a ser ministrado somente nos quatro anos iniciais, ficando a literatura nos dois últimos anos com quatro horas semanais (Razzini, 2000, p. 93); 1900; 1901; 1910 – Rivadavia Correia institui os exames vestibulares (para serem feitos nos vestibulos das faculdades e não mais nas escolas secundárias), o que vai provocar o aparecimento de inúmeras escolas superiores e o enfraquecimento do curso secundário.

Em 1925, pela lei Rocha Vaz, assinada pelo ministro José Luís Alves, a carga horária de Português volta a crescer, passando a 15 horas por cinco séries do secundário, estendido para seis anos. A literatura passa a denominar-se Literatura Brasileira e é ensinada na sexta série, com carga horária de três horas semanais. Essa reforma vigorou até 1930 e se percebe que, nesses anos de educação republicana, “embora sujeito a muitas variações de carga horária, o ensino do vernáculo foi consolidado através da expansão da leitura, da redação e da gramática” (Razzini, 2000, p. 95).

Como já afirmei, houve forte vinculação entre os livros didáticos e os professores, cujas anotações para seus cursos, organizadas e sistematizadas, transformaram-se em livros. Assim surgiram, dentre outros, os aqui já citados de João Ribeiro e Sílvio Romero, a *Seleção Literária*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, substituída em 1895 pela *Antologia Nacional*, e os de Antenor Nascentes, José Oiticica, Júlio Nogueira, Said Ali e Eduardo Carlos Pereira, este último publicado em 1907 e que atingiu 114 edições.

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

A despeito da precariedade do sistema de ensino que o Império legou à República, e a despeito dos numerosos fatores – econômicos, políticos, geográficos, sociais – que limitavam a qualidade, o alcance e as intenções da literatura didática brasileira no século passado, é inegável que, tanto no domínio das cartilhas como no dos textos mais adiantados de leitura, as últimas décadas do século 19 e o início do século atual correspondem a um período de transição importante: o da nacionalização da literatura didática e do aperfeiçoamento sensível do conteúdo e dos métodos de ensino.

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

CARVALHO, Felisberto Rodrigues Pereira de. *Exercícios de estilo*. Rio de Janeiro: Garnier Editores, 1885.

RODRIGUES, G. *O estilo em ação ou A arte de escrever ensinada pela prática*. São Paulo: Tip. A vapor de Hennies Irmãos, 1895.

BILAC, Olavo e BONFIM, Manoel. *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Laemmert e editores, 1899.

OITICICA, José. *Manual de estilo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

Neles não há preocupação com que o aluno desenvolva sua criatividade nem que exponha suas ideias com coerência. De acordo com o pensamento da época, reforça-se, busca-se treinar a capacidade de reprodução do aluno, fornecendo, inclusive, uma versão do texto a ser reproduzido. Critica-se a memorização, herança do período anterior, mas se propõe que o aluno siga um modelo, na esperança de que isto o levaria ao desenvolvimento de sua capacidade de redigir.

Diferentemente de Felisberto de Carvalho que se limita à apresentação de textos para serem reproduzidos, o de Bilac e Bonfim (1899) traz abordagens direcionadas à questão da língua, como o uso de adjetivos não generalizadores, de orações explicativas, o uso abusivo de conectores etc., sempre voltado para o bem escrever e como atingi-lo. O bem escrever nas obras da época (o mesmo ocorre com o livro de Felisberto de Carvalho [1885]) significa estar de acordo com a norma culta. “Combatendo o analfabetismo e defendendo a melhoria da qualidade de ensino, os idealistas do regime republicano sonhavam com uma escola que formasse cidadãos capazes de alavancar o país para junto dos países desenvolvidos” (Fernandes, 2001, p. 98).

Considerações finais

Como afirmci, no início do trabalho e citando Auroux (1989), escrever uma história consiste sempre em homogeneizar o diverso. O historiador deve projetar os fatos em um hiper-espaço que comporta essencialmente três tipos de dimensão: uma cronologia, uma geografia e um conjunto de temas. Foi o que se verificou aqui.

No século XVI, no Brasil, a coroa vai apoiar a institucionalização de uma língua geral e o que se privilegiava, nos estudos secundários, era o estudo da gramática latina, da retórica e da poética. Com a expulsão dos jesuítas, Pombal objetiva normatizar o ensino do Português, “a língua do Príncipe”, proibindo o uso das línguas indígenas e das línguas gerais, ocasionando seu desaparecimento.

Sob o Império, a principal preocupação era a formação da elite dirigente (para tal se cria o Colégio Pedro II) e, como essa elite, ao entrar para a escola, já dominava a norma culta, o estudo do Português deveria se limitar a dois anos de gramática e ao estudo da retórica, pois a oratória tinha lugar de destaque na sociedade.

A formação clássica, sobretudo o estudo do latim, gozou de prestígio no colégio-modelo do país, mas gradativamente esse prestígio vai declinando, com a ascensão do estudo da Língua Portuguesa, da literatura nacional, até o desaparecimento total das aulas de latim e grego. Se até 1869 o ensino de Português era insignificante, seu prestígio e necessidade vão crescendo, sobretudo, se considerarmos que vai mudando a clientela que tem acesso à escola.

Na primeira República, de acordo com os ideais da época, há um empenho em modernizar o ensino com aumento da carga horária de ciências físicas e naturais, matemática, português, geografia e história do Brasil e história da literatura.

O currículo do Colégio Pedro II é oficializado, servindo efetivamente de modelo ao resto do país; essa centralização vai permitir a grande utilização de gramáticas escritas por brasileiros e da *Seleção literária*, substituída depois pela *Antologia nacional*, que vai obter um número grande de edições.

Como se pode observar pelo estudo aqui realizado, embora não exaustivo, em cada época, o estudo da Língua Portuguesa é marcado pelas condições sociais, econômicas, políticas e sociais que determinam o tipo de escola e de ensino, e para que possamos melhor compreender o ensino de hoje e melhor interferir, é necessário que conheçamos o passado, pois, como diz Braudel (1989, p. 53): [...] “não há civilização

atual que seja verdadeiramente compreensível sem um conhecimento de itinerários já percorridos, de valores antigos, de experiências vividas”.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. R. P. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. Antonio Chizzotti, São Paulo: EDUC, 2000.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. Brasília: Editora da UNB, 4. ed., 1963.

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

BAIN, Al. *La science de la éducation*. Paris: 1879. p. 157.

BARBOSA, R. *Obras Completas*. Edição do Ministério da Educação e Saúde, vol. X, t2 – *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instituição Pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 5. ed., 1947.

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

BRANDÃO, R. de O. Presença da oratória no Brasil do século XIX. PERRONE-MOISÉS, L. *O Ateneu: retórica e paixão*. São Paulo: Brasiliense/ Edusp, 1988. p. 213-226.

BRAUDEL, F. *Gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRÉAL, M. *L'enseign de la langue française*. 1878. p. 194-5.

CARDIM, F. Do princípio e origem dos índios do Brasil e de seus costumes, adorações e cerimônias. *Tratado da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1980 [1584].

CARNEIRO DE MENDONÇA, M. *A Amazônia na era pombalina*. 3. ed. São Paulo: IHGB, 1953. vol. 3.

CARVALHO, J. M. de. *Os bestializados*. 3. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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

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

FÁVERO, L. L. Heranças – educação no Brasil colônia. *Revista da Anpoll* 8. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 87-102.

_____. O ensino no Império: 1837-1867- trinta anos do Imperial Colégio de Pedro II. ORLANDI, E. & GUIMARÃES, E. *Institucionalização dos estudos da linguagem*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. & MOLINA, M. A. G. *As concepções lingüísticas no século XIX – a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERNANDES, G. *Livros de redação no Brasil: o começo de uma história*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

Haidar, M. L. M. *O ensino secundário no Império*. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1972.

HOLANDA, S. B. (org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. 6 vols, Tomo II.

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

LISBOA, M. G. C. & PEREIRA, R. M. B. *Idéias educacionais e filosóficas no Brasil - da colônia à república*. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. Tradução do espanhol de Luís Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

MATTOS, L. A. de. *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.

MOREIRA NETO, C. de A. *Índios da Amazônia, de maioria a minoria – 1750-1850*. Petrópolis: Vozes, 1988.

NASCENTES, A. *Estudos filológicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.

NEBRIJA, E. A. *Gramática castellana*. Madrid: Fundación Antônio de Nebrija, 1946 [1492].

PFROMM NETO, S. et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 2000.

ROSA, M. C. A língua mais geral do Brasil nos séculos XVI e XVII. In: BESSA FREIRE, J. R. e R. M. C. (orgs.). *Línguas gerais*. Rio de Janeiro:

Editora da UERJ, 2003.

RODRIGUES, A. D. I. Línguas indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. *D.E.L.T.A.*, 9. São Paulo: PUC-SP, 1993. p. 82-104.

VERÍSSIMO, J. *Livro do centenário – 1500-1900*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902. p. 5-30.

VERNEY, L. A. *Verdadeiro método de estudar*. Edição organizada por Salgado Jr. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1949 [1756].

Resumo

O trabalho examina a questão do ensino de Português, da Colônia à Primeira República. No Brasil Colônia destacam-se dois períodos: jesuítico e pombalino. No primeiro, a identificação entre a obra dos jesuítas e a política da coroa influi na administração e no aproveitamento dos bens; no segundo, pelo fato de começarem a agir independentemente, intensificam-se os conflitos, provocando rompimento e sua expulsão. Iniciam-se as reformas da educação com a exigência de uma língua única – a portuguesa – e a proibição das línguas indígenas e das línguas gerais. Sob o Império, a partir de 1808, a preocupação maior do governo, no que se refere à educação, está relacionada à formação da elite dirigente, por isso, o cuidado com o ensino superior e secundário e a preocupação de criar uma escola útil ao Estado. Na Primeira República, com o crescimento de uma classe média urbana e o início, ainda que incipiente, da industrialização, a instrução passa a desempenhar papel importante. É preciso treinar os professores, fazê-los *aprender a aprender*. São examinados, no ensino do Português, os programas, a exclusão de disciplinas como a retórica, a inclusão de outras como a história da literatura brasileira, os livros didáticos e os primeiros manuais de redação.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa; programas de ensino; manuais de redação; livros didáticos.

Abstract

This paper examines the teaching of Portuguese from the colonial period to the First Republic. During the colonial years, two periods stand out: the Jesuitical and the Pombalian. In the former, the identification between the work of the Jesuits and the policy of the government influences the administration and the use of goods; in the latter, due to the fact that the Jesuits started taking actions by themselves, conflicts got stronger, which led to a rupture and caused the Jesuits to be expelled. The reforms of the education

system started by the adoption of Portuguese as the only standard language and imposed a ban on indigenous and general languages.

In the Imperial Period, which started in 1808, the major concern of the government, as far as education is regarded, was related to the creation of a ruling elite; for this reason, a great deal of attention was given to secondary and higher education and to create an education system that would be useful to the State. In the First Republic, because of the increase of an urban middle class and the beginning, though timid, of industrialization, instruction played an important role. It was necessary to train teachers, to have them *learn to learn*. With regard to the teaching of Portuguese, the programs, the exclusion of disciplines such as Rhetoric, the inclusion of others such as History of Brazilian Literature, didactic books and the first writing manuals are analyzed.

Keywords: Portuguese teaching; teaching programs; writing manuals; didactic books.